JOSÉ BERNARDO CARRASCO y JUAN JOSÉ JAVALOYES SOTO

MOTIVAR PARA EDUCAR

Ideas para educadores: docentes y familias

educación hoy estudios

narcea

JOSÉ BERNARDO CARRASCO y JUAN JOSÉ JAVALOYES SOTO

MOTIVAR PARA EDUCAR

Ideas para educadores: docentes y familias

educación hoy estudios

narcea

Motivar para educar

Motivar para educar

Ideas para educadores: docentes y familias

José Bernardo Carrasco

Juan José Javaloyes Soto

NARCEA, S. A. DE EDICIONES MADRID

Índice

INTRODUCCIÓN

1. Retos de nuestro tiempo

A modo de premisas. Acercamiento a tres realidades: familia, educación, siglo XXI. Algunos cambios de los agentes educativos.

2. La motivación en el contexto de la educación personalizada

Aproximación al concepto de persona. Carácter personal de la educación.

3. Los grandes “motivos” de la persona

El deseo de seguridad. El sentimiento de dignidad. La solidaridad. Consecuencias prácticas para aplicar en el aula. Metas de la actividad educativa y motivaciones correspondientes. Metas y motivaciones de la actividad educativa. Motivación y metacognición. Algunas estrategias y consideraciones de carácter motivador.

4. Motivación y valores

¿No hablamos de lo mismo? ¿Existe la realidad objetiva? ¿Existen valores objetivos? Génesis y desarrollo de la motivación. Posible distribución de valores en función de los periodos sensitivos. Las obras incidentales como medio usual y práctico para la educación en valores. Algunas estrategias y consideraciones de carácter motivador.

5. Cómo pueden los docentes motivar a sus estudiantes y enseñarles a automotivarse

Teoría de las expectativas: V. Vroom. Necesidad de logro: McClelland, Atkinson. Curiosidad y manipulación: Harlow y Butler. Utilización de reforzamientos (conductismo): Watson, Skinner, Baer. Atribución causa-efecto: Heider, Weiner. Disonancia cognitiva: Festinger. El profesor como agente motivador: García Hoz, Ontoria y Molina. La metodología docente utilizada: Montessori, Kilpatrick, Elliot, García Hoz. La potencialidad motivadora de la evaluación: García Hoz, Pérez Juste. Las "expectativas del profesor": Rosenthal y Jacobson. Las convicciones sobre las propias aptitudes para aprender: Hunt.

6. Relación familia-centro educativo, una motivación excepcional

Algunas investigaciones y experiencias. Iniciativas en América. Iniciativas en Latinoamérica. La situación europea. Áreas de participación de los padres.

7. Asesoramiento motivacional a las familias

Personalización del asesoramiento educativo familiar. Asesoramiento referido al principio fundante de la singularidad. Asesoramiento referido al principio fundante de apertura. Asesoramiento referido al principio fundante de originación. Cuestionario referido a los padres. Para terminar: lo que nos piden nuestros hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Introducción

Sólo la persona es educable. Sin embargo no todos están de acuerdo, a nivel práctico, con esta afirmación, debido, fundamentalmente, a las discrepancias existentes en los conceptos de “persona” y de “educación”.

Tampoco existe unanimidad en la jerarquización, por orden de importancia, de los agentes educativos, ni en cuáles deben ser sus correspondientes tareas. Y no nos referimos sólo a las funciones que han venido desempeñando hasta ahora con mayor o menor fortuna, sino en las que les corresponde desempeñar ya, ahora, y de cara al futuro, habida cuenta de los retos con los que hemos de enfrentarnos. En este sentido, el primer Capítulo del libro pretende poner de manifiesto una serie de rasgos sociales y urgencias educativas actuales que hemos de abordar sin demora, de entre las que destaca la necesidad de “aclarar” los términos familia, educación, siglo XXI y las relaciones que se establecen entre ellos, así como el papel fundamental que han de jugar los agentes educativos en la solución de los graves problemas que hoy nos aquejan, facilitando o protagonizando la educación que necesita la dignidad de la persona, que ha de ser muy distinta de la que conocemos. Para ello se hacen necesarios una serie de cambios en profundidad, cuya relación y justificación también exponemos.

De entre los agentes educativos, el principal de todos es el alumno, protagonista único y real de su propia educación; le siguen la familia —verdadero caldo de cultivo de su formación—, los docentes y los organismos e instituciones educativas, por citar sólo los más importantes, que deben ser considerados más bien como agentes-mediadores. El estudiante, pues, constituye el centro de la educación, el “educando”, el que se educa siendo educado. Por tanto, la educación, para serlo, deberá atenerse a las necesidades que exige su desarrollo como persona: deberá ser una educación personalizada, esto es, una educación que sea acorde con la naturaleza humana y con las notas propias de la persona en

la medida en que, cada una, supone una concreción o encarnación de dicha naturaleza. Esto nos lleva a la necesidad de realizar una aproximación a lo que es la persona, es decir, a los principios que la fundamentan y a las dimensiones que la constituyen y que, a la postre, se erigirán en el objeto propio de la educación. Esto es lo que abordamos en el Capítulo 2. Pretensión que consideramos necesaria por dos razones: porque en la actualidad existen una serie de reduccionismos que deforman el concepto de persona y de los que se derivan determinados modelos educativos parciales e incluso opuestos a la propia naturaleza humana; y porque es necesario que los educadores tengan claro qué es la persona, habida cuenta de que su misión consiste en contribuir a su formación integral.

Entendemos, además, que será de mucha utilidad a los agentes educativos conocer cuáles son los motivos "nucleares" o grandes motores que mueven a la persona, de acuerdo con sus necesidades más profundas y de las que derivan todos los motivos y necesidades restantes. En el Capítulo 3 abordamos estas cuestiones, e incluimos una serie de consideraciones y líneas de actuación motivadora de gran utilidad.

Ahora bien: ¿qué relación existe entre motivar y educar? Hemos hablado de los grandes retos educativos actuales, así como de los motivos básicos que mueven a la persona. ¿Dónde está el nexo que une ambas realidades?

Lo que la educación pretende, en última instancia, es conseguir la plenitud o perfección de cada persona en todos y cada uno de sus principios fundantes mediante las dimensiones que la constituyen por naturaleza. En cuanto a la palabra motivación, tomada en su sentido etimológico y, por tanto, más radical, es sinónima de valor, de forma que no existe diferencia entre valor y motivo. Por su parte, el valor, que consiste en el conocimiento de la perfección o excelencia existente en los seres y, por tanto, en la persona, entronca directamente con el hecho educativo en la medida en que ambos se refieren a su perfección: la educación como su objeto propio; el valor como conjunto de aspectos perfectibles o bienes sobre los que ha de incidir aquella. Dicho de otra forma: si

la educación tiene como fin el desarrollo de la persona de cara a su plenitud, los valores dinamizan el proceso educativo hacia el deber ser como fin objetivo de la conducta humana, convirtiéndose de esta forma en motores de la persona y claves de referencia en su búsqueda de sentido.

Lo expuesto anteriormente considera tanto a la educación como a los valores-motivos desde un punto de vista fundamentalmente procesual; así, la educación se entiende como el proceso mediante el cual se va perfeccionando la persona, de acuerdo con el deber ser axiológico. Pero ni la educación, ni los motivos que mueven su proceso, tendrán mucho sentido si no se dirigen a la consecución de unos resultados. A fin de cuentas, lo que importa es que toda persona llegue a desarrollar de modo satisfactorio todas y cada una de sus potencialidades, gracias al dinamismo propio de los valores. Dicho más brevemente: se trata de conseguir personas educadas que practican los valores que les son propios. El resultado de la educación, pues, exige la práctica de los valores, o sea, la práctica del bien; y esta práctica, realizada de modo habitual, son las virtudes. De esta forma hemos pasado del “deber ser” conceptual al ser como se debe ser, más volitivo y operativo. De esto trata el Capítulo 4.

La satisfacción de las grandes necesidades a que hemos aludido anteriormente, o lo que es igual, los motivos centrales de la persona, se manifiestan normalmente a través de una serie de motivos mucho más concretos que se corresponden con las múltiples actividades comprendidas en el proceso educativo. En el Capítulo 5 se exponen las conclusiones obtenidas, sobre una muestra suficientemente representativa, de las investigaciones más importantes realizadas a nivel mundial hasta el día de hoy. En ellas se pone de manifiesto la existencia de una serie de motivos concretos que mueven la conducta humana de modo puntual. Nuestra labor ha consistido en resumir dichas conclusiones y obtener de ellas una serie de consecuencias y líneas de acción motivadoras, claras y prácticas para aplicar en el aula; además hemos elaborado dos cuestionarios de autoevaluación del docente: uno, para que pueda comprobar en qué medida utiliza en sus clases cada uno de los tipos de motivación propuestos; otro, para que tome conciencia de cómo y cuánto enseña a sus alumnos a automotivarse que es, en última instancia, la finalidad de la acción magistral al respecto.

Este Capítulo 5, aunque explícitamente indica que va dirigido a los profesores, puede también ser muy útil a los padres, pues la mayoría de lo que en él se indica les sirve igualmente a ellos. Y es que, a fin de cuentas, padres y docentes o, si se quiere familia y escuela, han de ir de la mano en la educación de sus hijos/alumnos; de lo contrario, el daño que se les infringe es incalculable. La esquizofrenia educativa debe evitarse a toda costa. Por el contrario, la convergencia de ambos agentes educativos constituye una motivación excepcional.

Las investigaciones en este sentido son concluyentes. Una de las condiciones básicas para conseguir una educación de calidad consiste en el compromiso activo de los miembros de la comunidad educativa con la filosofía educativa y objetivos que inspiran el proyecto educativo del centro escolar. Y de entre estos miembros, cobra especial importancia la familia. Se hace, pues, totalmente necesaria la participación de los padres en las instituciones educativas de sus hijos, dado que es a ellos a quien corresponde, por derecho/deber natural, su educación. Pero queda aún mucho camino por recorrer para que esta necesaria participación llegue a ser satisfactoria, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Los padres deberían tomar parte en el diseño, elaboración y mejora sistemática del proyecto educativo de los correspondientes centros docentes, como base de su aceptación. De ahí que presentemos, en el Capítulo 6, algunas experiencias e iniciativas llevadas a cabo en Estados Unidos, Latinoamérica y Europa, que pueden aportar luces al respecto. Así mismo hemos incluido una serie de áreas de participación de las familias en las escuelas, de carácter eminentemente práctico.

Para terminar, el Capítulo 7 está dedicado al asesoramiento motivacional a las familias, que viene a ser el correlato del capítulo 5 dedicado a los profesores. En él proponemos una serie de actividades muy concretas de carácter motivacional, que “materializan” la personalización del asesoramiento educativo familiar en función de los principios fundantes y dimensiones de la persona, tal como expusimos en el capítulo 2. La novedad —y el valor— de esta propuesta reside en mostrar de modo palpable cómo puede desarrollarse —educarse— cada

principio a través de una serie de actuaciones familiares que se van correspondiendo con cada una de sus dimensiones. De esta forma se pone de manifiesto cómo puede conseguirse su unidad a la que, a fin de cuentas, debe dirigirse toda acción educativa escolar y familiar. Esta unidad de la persona, que requiere de una educación integral e integradora, nos autoriza a afirmar que los seres humanos no tenemos cuerpo, ni afectividad, ni inteligencia, ni voluntad, sino que somos todas y cada una de las dimensiones y principios constituyentes.

1

Retos de nuestro tiempo

A MODO DE PREMISAS

La naturaleza humana es el principio dinámico de sus operaciones, de forma que el ser humano “no puede no hacer” (Choza, 1988), tanto en el plano físico como en el psíquico. Ahora bien, puede ocurrir que la persona no actúe según le demanda su naturaleza, lo que significaría que le falta “firmeza natural”, o lo que es lo mismo, que estaría enfermo (etimológicamente in-firmus significa “sin firmeza”); esto puede ocurrir por varias razones: porque esté biológicamente enfermo, cuanto más enfermo, menos puede hacer; porque no encuentre sentido al “hacer” (enfermedad psíquica o espiritual: depresión, estar hastiado de la vida...); y porque lo que hace va en contra de su propia naturaleza (contra el bien, la verdad, la belleza, por ejemplo), de forma que le sucede lo mismo que en las enfermedades denominadas “autoinmunes” (como ocurre, por ejemplo, con la artritis), en las que el organismo, para defenderse de algo que no tiene, crea defensas que le producen la enfermedad.

Por eso es necesario saber qué enfermedades puede tener y, sobre todo, quién o qué las provoca, para poder poner el remedio oportuno.

De entre los agentes motivacionales que puede provocarle alguna de esas enfermedades (especialmente las del tipo b y c), se encuentran: en primer lugar la familia; inmediatamente después, la educación visible que ha recibido en los correspondientes centros de enseñanza, incluyendo aquí a los profesores encargados de motivarle; a continuación, la sociedad en que se encuentra inmerso que, a modo de educación invisible —utilizando la terminología de García Hoz—, va inculcando en la persona una serie de ideas, valores, actitudes y modos de comportarse que pueden llegar a destruirle como persona. Se hace pues necesario, como punto de partida, saber: primero, cuáles son las claves que definen nuestro tiempo (a qué retos hemos de enfrentarnos) y de qué modo están influyendo en la motivación de los que vivimos en él; segundo, cuál es la situación actual de la familia y cómo influye en la motivación de sus hijos; y tercero, qué grado de motivación caracteriza a la educación que realmente se está impartiendo y la forma de enseñar de los profesores.

Una vez realizado el “diagnóstico motivacional” de las tres realidades aludidas, es preciso hacer el correspondiente “pronóstico”, también motivacional, que necesariamente pasa por determinar cuál es el tipo de educación más acorde con la naturaleza de la persona, lo que implica precisar, en la medida de lo posible en qué consiste “ser persona” y qué es necesario para que su existencia sea motivada en función de lo que es; es decir, en qué consiste la Educación Personalizada.

Seguidamente nos centraremos en la consideración de las necesidades más imperiosas del ser humano —excluidas las biológicas— que constituyen auténticos ejes motivacionales de carácter personalizador. Posteriormente se aborda la relación existente entre motivo y valor y se concretan aquellos que producirán una conducta motivada y madura tal como exige la plenitud personal.

A continuación veremos de modo más concreto qué otros motores, motivos, empujan a la persona a actuar, tal y como han puesto de manifiesto las investigaciones que hemos considerado más relevantes de las realizadas al respecto, y que sirven a modo de “motores de arranque” de esos otros grandes motores derivados de las necesidades humanas estudiadas en el epígrafe anterior.

Para terminar, proporcionaremos algunas pautas de actuación motivadora en el seno familiar, que les servirán tanto a los profesores en su función de asesores motivacionales de los padres, como a éstos mismos, en su papel de primeros educadores de sus hijos, lo que implica saber motivarlos también desde sus hogares.

ACERCAMIENTO A TRES REALIDADES: FAMILIA, EDUCACIÓN, SIGLO XXI

De acuerdo con lo expuesto, corresponde ahora aclarar los términos familia, educación, siglo XXI, y las relaciones que se establecen entre ellos. En la actualidad, alguna de estas relaciones se manifiestan con una evidencia palmaria, aunque hayan estado, anteriormente, muchas veces cuestionadas. Nos referimos a la importancia de la familia en la educación de los hijos; o el papel de la educación en la resolución de alguno de los problemas de nuestro tiempo: droga, pobreza, marginación, integración de los inmigrantes, respeto cultural de los diferentes, etc.

Pero, al mismo tiempo, podemos decir que el siglo XXI se presenta con muchas situaciones sin resolver y más de una amenaza convertida en lastrante realidad: es cada vez más evidente que los problemas de la Humanidad no son sólo problemas técnicos; ni afectan sólo al lugar y personas directamente relacionados con el origen de los problemas; ni son fáciles de resolver por la multiplicidad de factores que intervienen.

Con gran rapidez se va extendiendo la idea de que en la solución ha de jugar un papel importante la educación, y los agentes que influyen en ella: las familias, los profesores, las instituciones, los propios alumnos. Pero no la educación que conocemos, sino la que necesita la dignidad de la persona y la sociedad de hoy.

Apostamos por una propuesta de cambio, de mejora de la participación de la familia en la educación de sus hijos, no sólo en casa, sino también en la escuela, en los medios de comunicación de masas, y en las instituciones culturales y políticas configuradoras del marco educativo en el que se desarrolla la vida de los estudiantes. Se trata de una propuesta que intenta ir a las causas de lo que nos está sucediendo y que implica un cambio profundo en muchos aspectos de la relación familia-escuela-Estado-Medios de Comunicación.

De esta forma la familia pasará de ser espectadora pasiva de los cambios que le afectan, a ser protagonista activa de la sociedad que quiere para ella y para sus hijos, porque la dolorosa oportunidad para mejorar que tenemos delante es demasiado dolorosa como para desaprovecharla, como explican los analistas económicos ante una empresa en crisis.

Urgencias educativas del siglo XXI

Algunas pinceladas sobre nuestro tiempo

De cara al futuro que se presenta incierto, la educación tiene mucho que decir. Los informes internacionales “destacan el papel que está llamada a desempeñar la educación como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos, pues hoy nadie duda que la educación es pilar fundamental para construir la paz y la libertad de las personas, sin la cual no habrá desarrollo posible” (Pérez Serrano, 2000: 48).

En el Informe a la Unesco La educación encierra un tesoro, de la comisión presidida por Jacques Delors, se enumeran una serie de tensiones que han de superarse y que están en el centro de la problemática del siglo XXI: la tensión entre lo mundial y lo local; entre lo universal y lo singular; entre tradición y modernidad; entre el largo plazo y el corto plazo; entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades; entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano (Rodríguez Neira, 2001).

En otros estudios se destaca, entre los retos de la educación, la aceleración del progreso científico y tecnológico, que tensa la capacidad de adaptación de cada

cual; la emergencia de la aldea global planetaria y la globalización; las tecnologías de la comunicación; y el crecimiento de las desigualdades entre países ricos y pobres y la fractura social en los países ricos (Michel, 2002). Por su parte, Vázquez afirma que entre las tensiones más significativas del sistema educativo se encuentran las siguientes:

–Información contra cultura; acumulación y sustitución de información contra integración del conocimiento.

–Tecnología contra cultura.

–Cohesión social y orientación hacia el mercado.

–Formación (construcción interior) a medio-largo plazo contra exigencia inmediata.

–Competencias específicas contra competencia humana.

–Exigencia-desconfianza ante la escuela (Vázquez Gómez, 2002).

Con gran rapidez se va extendiendo la idea de que en la solución de algunas de estas tensiones y retos ha de jugar un papel importante la educación, y los agentes que influyen en ella: las familias, los profesores, las instituciones, los propios alumnos. “La escuela tal como está concebida hasta este momento, y que ha dado resultados satisfactorios durante décadas, debe transformarse para atender nuevas exigencias” (Ruiz Corbella, 2002: 219).

Hace unos años, Aurelio Peccei (1979: 14-15) en el prólogo del Informe al Club de Roma lo explicaba así:

“Durante largo tiempo, la humanidad creyó haber descubierto la pauta óptima para un desarrollo permanente y autopropulsado. Todos estábamos orgullosos de una civilización que sobresalía por unos descubrimientos científicos sin precedentes, una tecnología excepcional y una riada de producción en masa que traía a su paso unos niveles de vida más altos, la erradicación de las enfermedades, unas posibilidades de viajar jamás soñadas y unas comunicaciones audiovisuales instantáneas.

Pero a la larga, comenzamos a caer en la cuenta de que por la indiscriminada adopción de esta pauta estábamos pagando, con harta frecuencia, unos exorbitantes costes sociales y ecológicos por las mejoras alcanzadas, y hasta nos vimos inducidos a relegar a segundo plano las virtudes y valores que son los fundamentos de una sociedad saludable, al tiempo que la esencia misma de la calidad de vida.”

De la misma opinión es el profesor Barrio (1998: 36) cuando expresa que “la re-humanización de las tareas educativas forma parte de un reto cultural de mayor envergadura, consistente en devolverle al trabajo humano, en general, su dimensión práxica, perdida en gran parte al haber sido excesivamente acentuada su vertiente técnica”. Hoy, los expertos están de acuerdo en afirmar que no sabemos para qué futuro se debe educar, y, por tanto, es cada vez más necesario consolidar una formación basada en lo esencial, fundamentalmente apoyada en destrezas y valores (Ruiz Corbella, 2002).

La sociedad del siglo XXI tiene contrastadas unas necesidades que requieren respuestas específicas. En palabras de Ruiz Corbella (2002: 219): “Nos referimos, en concreto, a:

–La consolidación del derecho a la educación y la democratización del acceso a ésta.

–Los cambios en la estructura demográfica de la población.

–El avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

–Los grandes cambios políticos.

–La reorganización económica.

–Los cambios sociales y culturales.

Ninguno de estos puntos explica por sí mismo las grandes transformaciones que ha sufrido la sociedad actual, especialmente en Occidente. Ahora la interrelación de todos ellos ha originado unos cambios sin precedentes, especialmente debido a la rapidez con que se han generado y que continúan dándose".

Es indudable que la mayor complejidad de las situaciones actuales y futuras, la relación más intensa entre las diferentes culturas y la consideración del mundo como un lugar al que todos pertenecemos y a todos nos pertenece, generará nuevas situaciones de conflicto, inimaginables muchas de ellas, que exigirán una predisposición a su superación.

Hoy, las diferencias entre unos países y otros se acentúan, por un parte, como un

proceso de profundización en las raíces que nos dotan de una identidad propia, mientras que, por otra parte, es patente la “homogeneización cada vez mayor de las culturas, de los pueblos. Las diferencias son cada vez menores, precisamente por la irrupción de las nuevas tecnologías que han roto todo tipo de fronteras” (Ruiz Corbella, 2002: 209)

Estamos ante una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, que ofrece nuevos sistemas de comunicación interpersonal, de alcance universal (Díaz y otros, 2003), e informa de “todo”, que proporciona medios para viajar con rapidez a cualquier lugar e instrumentos tecnificados para realizar nuestros trabajos, y que presenta nuevos valores y normas de comportamiento. Obviamente, todo ello tiene una fuerte repercusión en el ámbito educativo (Marqués, 2000). En esta nueva cultura de la sociedad de la información, los docentes, más que “enseñar” unos conocimientos, debemos ayudar a nuestros alumnos a “aprender a aprender”.

Claramente se pone de manifiesto que los nuevos fenómenos, al menos deben llamar nuestra atención y trabajar para colocar cada cosa en su sitio y recuperar el valor de la persona en sí misma y la supeditación de los medios técnicos a ella. Así lo pone de manifiesto Rodríguez Neira (2001: 54-55), al afirmar que:

“La situación actual es de una enorme trascendencia. El modelo de comunicación que se desarrolla a través de los medios poderosísimos de los que se dispone tienden a plantear la difusión de información y la comunicación unidireccionalmente. Los sujetos son entidades receptoras, inducidas a la aceptación y al sometimiento. El poder de seducción de los nuevos medios nunca será suficientemente señalado (…) la información persigue a las personas e inunda sus conciencias (…) deberán reformular sus sistemas de comunicación y devolver a los humanos el nivel de conocimiento y pensamiento que necesitan para continuar siendo ellos mismos y para retomar el protagonismo que como personas les corresponde”.

Por otra parte, el ordenador está en vías de convertirse, si no lo es ya, en una de las herramientas principales dentro del proceso de aprendizaje, tanto por las virtualidades didácticas que encierra, como por la facilidad de acceso a otras fuentes de información y documentales, además de la indudable ayuda para el profesor y la familia, a la hora de procesar la información relativa a su alumno-hijo, y a personalizar el proceso de aprendizaje (Touriñán, 2004). Las tecnologías de la información y la comunicación adquieren para la educación una importancia más que relevante, por varias razones:

–Posibilitan nuevos procesos de aprendizaje y transmisión de la formación y el conocimiento a través de las redes telemáticas.

–Generan nuevas capacidades de acción y de interacción, para lo cual se requieren nuevas habilidades y destrezas.

–Adaptan la escuela, la universidad y la formación al espacio electrónico, con la exigencia de diseñar nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos, y la de aprender a usarlos con competencia (Echeverría, 2002).

Igualmente resulta indudable que la mayor complejidad de las situaciones actuales y futuras, la relación más intensa entre las diferentes culturas y la consideración del mundo como un lugar al que todos pertenecemos y a todos nos pertenece, generará nuevas situaciones de conflicto, inimaginables muchas de ellas, que exigirán una predisposición a su superación.

Para este siglo recién estrenado, hay que estar preparado para cinco retos, al menos:

–La universalidad-globalidad.

–La incorporación de los deberes y no sólo los derechos .

–El carácter ético de la ciencia.

–La incorporación de la solidaridad como valor universal.

–La utilización de la tecnología y la ciencia al servicio de la persona.

La universalidad y la globalidad

Ya no existen problemas locales que no afecten a los demás. Todo tiene consecuencias y nos hemos de responsabilizar de lo que pasa en el mundo.

Los ciento treinta millones de niños que no saben leer son compañeros de los otros niños que tienen garantizado el acceso a la cultura. A todos nos tocará arbitrar las medidas necesarias para invertir los 7.000 millones de dólares durante diez años, (la cantidad que los europeos gastamos en helados) necesarios, según UNICEF, para solucionar este problema. “Las nuevas realidades, que se manifiestan con fuerza en el proceso productivo, como la globalización de las finanzas, de la economía, del comercio y del trabajo, jamás deben violar la dignidad y la centralidad de la persona humana, ni la libertad y la democracia de los pueblos. La solidaridad, la participación y la posibilidad de gestionar estos cambios radicales constituyen si no la solución, ciertamente la necesaria garantía ética para que las personas y los pueblos no se conviertan en

instrumentos, sino en protagonistas de su futuro. Todo esto puede realizarse y, dado que es posible, constituye un deber", advierte Juan Pablo II[1].

Los deberes de las personas y no sólo sus derechos

El 2 de septiembre del año 2000, en Gdansk (Polonia) se firmó un documento revelador: la Carta de los Deberes del Hombre.

La Carta subraya la importancia de la solidaridad, como "un imperativo interno para actuar a favor de los demás" y seis ámbitos en los que de manera principal se han de cumplir los deberes de cada persona:

–El bien común.

–La justicia, frente a toda forma de corrupción.

–El conocimiento de la verdad y las actuaciones consecuentes con ella y la debida formación de la propia conciencia.

–La veracidad para informar de acuerdo con la verdad, y no según criterios políticos o comerciales, y el respeto al buen nombre de los demás.

–El respeto a la vida.

–La familia, comenzando por el deber de los progenitores de cuidar de sus hijos desde el momento de la concepción.

El carácter ético de la ciencia

Redescubrir la ciencia como camino de sabiduría que transforma al ser humano, superando, como afirmaba Sabater, la búsqueda a través de la ciencia de poder, placer y riqueza que la convierte en peligrosa y algo satánica, constituye el punto de inflexión para reconocer si seguimos anclados en el anterior siglo XX o hemos iniciado el XXI[2].

La ciencia y la tecnología aumentan mucho la variedad de ocupaciones humanas y las oportunidades a nuestra disposición. Superar la tiranía de lo empírico, para abrirnos a la verdad completa, no sólo a la realidad que es perceptible por los sentidos, medible en los laboratorios; abrirnos a la belleza, al bien, a la libertad plena. Así lo expresaba el Rector Karel Maly de la Universidad de Praga.

Freeman John Dyson[3] señaló la necesidad de desarrollar una nueva tecnología, en armonía con la naturaleza, que podría disminuir la diferencia entre pobres y ricos. Pero para que prevalezca necesita de un fuerte impulso ético. Esta nueva tecnología trae también nuevos problema en los que las armas bacteriólogicas son los menos importantes: la aplicación de la ingeniería genética a los embriones humanos que deja en el pasado las pesadillas de Un mundo feliz de Aldous Huxley.

La solidaridad como valor universal

Se pueden señalar tres grandes áreas de acción[4], en las que manifestar la

solidaridad, objeto de la educación de cada persona, según sus características:

–Las acciones que afectan al bienestar material de las personas: vivienda, alimentación, vestidos, medicinas, libros, escuelas, hospitales, condiciones laborales dignas, etc.

–Las acciones que afectan al mundo afectivo para que se sientan comprendidos y queridos, y así vaya creciendo la confianza en ellos mismos y la seguridad para expresar sus emociones y sentimientos. Esta fase de la educación es más difícil, porque el compromiso personal que se pide es mayor, pero también lo es la recompensa, al poder crecer personalmente con la interacción de los demás, teniendo ocasión de ejercitar las virtudes.

–Las acciones que se refieren al mundo intelectivo y de la trascendencia, que atienden en los demás las otras necesidades profundas de las personas: conocer la verdad, la ciencia, ejercitar la libertad, profundizar sobre su origen y finalidad, practicar la relación con Dios (en el caso de los creyentes).

En este ámbito, la solidaridad se preocupa de enseñar a ser autónomos, a tener juicio personal, de promover personas independientes, capaces de elegir su propia proyecto personal de vida.

La utilización de la tecnología al servicio de la persona humana

En el ensayo titulado Homo videns. La sociedad teledirigida, Giovanni Sartori (1988: 48) sostiene la tesis de que:

“La televisión no es un anexo; es sobre todo una sustitución que modifica sustancialmente la relación entre entender y ver. La televisión está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza misma del homo sapiens. La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también a la vez, paideia, un instrumento antropogenético, un medium que genera un nuevo ánthropos, un nuevo tipo de ser humano.

El homo sapiens es suplantado por el homo videns. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre (…) sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir de capacidad connotativa.”

La cita, un poco larga, es suficientemente expresiva para llamar nuestra atención y trabajar para colocar cada cosa en su sitio y recuperar el valor de la persona en sí misma y la supeditación de los medios técnicos a ella. Parece claro que el siglo XXI exige que padres y educadores tengamos en cuenta sus necesidades y características, si no queremos que la distancia entre educación y realidad sea cada vez mayor y de consecuencias negativas, por desgracia predecibles, para las personas y la sociedad.

Con este marco de referencia, queremos ofrecer algunos cambios que pueden servir para mejorar, entre todos, la educación que queremos y necesitamos.

La familia

Ante todo nos parece oportuno precisar que entendemos por familia una comunidad de personas, cuyo origen es el amor de un hombre y una mujer, libremente unidos y comprometidos en una unión estable y duradera (el matrimonio), que se completa con los hijos. La importancia de la familia en la educación no es nueva, “desde la más remota antigüedad se sabe que es la sociedad la que en realidad se educa a sí misma, a través de un entramado de acciones concretas y difusas que ella misma pone en circulación, especialmente

bajo el impulso de la que constituye la célula básica de su tejido: la familia" (García Garrido, 2002: 13).

Ya desde ahora, y de cara al futuro, es importante que la familia abandone su rol de espectadora pasiva de los cambios que le afectan y asuma ser protagonista activa de la sociedad que quiere para ella y para sus hijos (Beltrán; Pérez, 2000), porque la crisis actual es una dolorosa oportunidad que debe ser aprovechada para mejorar. "La familia se ha definido como la democracia más pequeña en el corazón de la sociedad. La principal fuente para la transmisión de conocimientos, normas y valores" (Pérez Serrano, 2000: 70); pero, en la actualidad se encuentra en una situación algo confusa.

La confusión de la cultura posmoderna dominante sobre la persona, el amor, el matrimonio y los hijos; el vertiginoso cambio tecnológico y avance de las ciencias; la presencia, en los medios de comunicación de masas, de modelos vitales desintegradores de los elementos básicos que componen la familia, tendenciosamente interesados —política, económica, social o culturalmente—; los movimientos sociales e interculturales, contribuyen de manera determinante a configurar una idea de familia no siempre capaz de afrontar con garantías las responsabilidades propias. Y como es lógico, estas características también tienen consecuencias en la escuela (Navarro, 2002).

"Ejercer de padres en un mundo conflictivo, apresurado, frecuentemente hostil con las familias es un problema difícil, para el que no existe una solución clara" afirma el filósofo José Antonio Marina[5]. Y, "sin embargo, a pesar de la crisis por la que atraviesa, la familia no parece tener alternativa viable: es la institución educativa más sencilla y universal, la más económica y eficaz, y también la única capaz de proporcionar una educación completa" (Ayllón, 2005: 62).

La familia está en el fondo de todos los grandes problemas que hoy día tiene planteados la educación y la cultura. Y esto es así porque "en la familia se hace básicamente el hombre (se hombréese el hombre, como decía Quevedo); es

decir, se constituye y se forma, básicamente, la personalidad" (Medina, 2001b: 515).

Esta situación en la que se encuentra la familia ha obligado a adoptar medidas legislativas en todo el mundo, conducentes a reconocer, proteger y desarrollar los derechos que la familia tiene como institución y las relaciones de los miembros de la familia entre sí y los de la familia con la sociedad (Gervilla, 2002), y a establecer organismos para el estudio y seguimiento de la familia y su problemática[6].

En el artículo 17.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos podemos leer: "La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y por ello tiene derecho a la protección social del Estado"; y en la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en el Ámbito Social[7], artículo 4, leemos: "La familia, como unidad básica de la sociedad y el medio natural para el desarrollo y bienestar de todos sus miembros, especialmente de los niños y de los jóvenes, ha de ser ayudada y protegida para que pueda asumir plenamente sus responsabilidades en su comunidad"[8].

Esta preocupación de filósofos, pensadores, legisladores, políticos e instituciones de distinto signo, especialmente desde la decisión de la Asamblea General de la ONU de programar el año 1994 como Año Internacional de la Familia[9], para "erigir la democracia más pequeña en el corazón de la sociedad", impulsa a las propias familias a ser conscientes de su situación y a sentir más cercana la obligación que les corresponde como primeros educadores, de la que no pueden abdicar; porque "la implicación de la familia en la educación de sus hijos se considera como el elemento esencial para la consecución de los objetivos educativos. La relación familia-escuela refuerza los valores y posibilita la interacción en un ambiente de respeto, solidaridad y tolerancia" (Pérez Serrano, 2000: 70).

Tal vez se pueda aprovechar este impulso generalizado en el que se pone de

manifiesto la necesidad de que la familia pueda realizar la misión que le es propia, respecto a la educación de sus hijos, para encontrar o crear los mecanismos necesarios que hagan de la familia un pilar básico de esta nueva educación.

La calidad de las escuelas, como apuntan muchas investigaciones, está directamente relacionada con la implicación de los padres en la vida de los centros de enseñanza, y esa participación familiar será el único freno a la tendencia a convertir la educación en una mera relación mercantilista —de proveedor a cliente— que ya se extiende por distintos países. Los padres de los alumnos deben implicarse en la escuela de sus hijos y no sólamente colaborando en la gestión administrativa de los centros o en el aspecto financiero. Esta implicación de los padres es indispensable para prevenir algunos problemas graves, como la violencia o las drogas, que los profesores apenas pueden contener sin la cooperación familiar.

Se necesita una participación mayor y mejor de los padres en la educación de sus hijos y en las instituciones educativas. “Una ‘cultura participativa’ de los padres en la educación requiere cambios socio-culturales, en profundidad, que es preciso estimular y desarrollar, si de verdad se desea esa coparticipación responsable de los padres” (Medina, 2001, 532).

Basten estas consideraciones para resaltar el papel que, por derecho propio, le corresponde a la familia en la educación de sus hijos, en este siglo recién estrenado, lleno de posibilidades y cargado de herencias limitantes, reconociendo que queda mucho camino por recorrer, ya que “para la pedagogía, la educación familiar sigue siendo todavía, en nuestro país, un ámbito insuficientemente tratado, aun reconociendo la influencia de la familia en el proceso de socialización del niño, en el aprendizaje de actitudes, valores y patrones de conducta” (Ortega; Mínguez, 2001: 40).

El impulso que reciben los estudios, las investigaciones y las reuniones

internacionales sobre la familia, son continuos. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales indica que “los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”[10].

Todo esto hace que sea cada vez más necesario que la familia tome conciencia de la obligación que le corresponde como primera educadora.

La educación

En cuanto a la importancia de la educación en la configuración del siglo XXI, basta recordar el citado Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996: 13), en cuya introducción se puede leer que

“la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso —el Ábrete Sésamo de un mundo que ha llegado a la realización de todos esos ideales— sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”.

Actualmente, la educación se encuentra ante la necesidad de un proceso de cambio radical. “Como demuestran la mayor parte de las reformas educativas que se están llevando a cabo en distintos rincones del mundo, la educación

parece estar atravesando un periodo de estancamiento, de falta de capacidad para remontar las metas fundamentalmente cuantitativas establecidas en épocas inmediatamente anteriores" (García Garrido, 1996: 41).

Las esperanzas puestas en ella, "roussonianamente", no se han visto cumplidas. Los cambios que se han producido en las empresas y otras instituciones del tejido social, no se han dado en las escuelas. No es que hayan empeorado, es que no han cambiado. Gerstner afirma (1996: 12) que la educación pública actual "ya no prepara adecuadamente a los jóvenes para el mundo real, para un mundo que ha cambiado dramáticamente, y que tiene en los propios procesos de cambio una de sus características principales".

"Es patente la existencia de una crisis (García Garrido, Alejos, Rodríguez, 2001: 17) en la educación que nace de la aceleración del cambio, que aumenta la distancia entre demanda social y respuesta del sistema formativo; y de un clima difuso en el ambiente cultural contrario a la validez de la tradición y al principio de autoridad" .

Además, esta crisis tiene raíces profundas porque existe un alto índice de fracaso escolar en los países que tienen resuelta la escolarización obligatoria y disponen de recursos para la educación. Los informes internacionales ponen de manifiesto que no es proporcional el esfuerzo económico que se realiza en estos países con los resultados obtenidos[11]. Los estudios sobre la relación entre gasto público destinado a educación y el rendimiento académico explican que esta relación es muy reducida y poco significativa (Poveda, 2002), lo que concuerda con investigaciones anteriores de Eric Hanushek (1986), quien puso de manifiesto que la calidad en educación tiene una relación mayor en los resultados que se obtienen, que la cantidad; y con las conclusiones del célebre Informe Coleman (1966), en el que las diferencias socioculturales y familiares eran más significativas, respecto a la calidad de la educación, que los recursos disponibles en los centros.

Esta hipótesis se ve confirmada en los resultados de los sucesivos Informes PISA que muestran cómo el gasto por sí solo no basta para obtener resultados escolares elevados, y que otros factores, incluido el modo en que se invierten esos recursos, son cruciales.

Así las cosas, la UNESCO (Faure, 1972; Delors, 1996), el Club de Roma y otras instituciones nacionales e internacionales, han auspiciado investigaciones y estudios, buscando causas y posibles líneas de actuación futuras. En el informe al Club de Roma, se examina el aprendizaje entendido como un enfoque tanto del conocimiento como de la vida, que destaca la iniciativa humana. Comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores necesarios para vivir en un mundo en constante cambio; y se indican las características del aprendizaje para cambiar y mejorar la educación (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1979).

En el último Informe de la UNESCO (Delors, 1996), se adelantan algunos de los cambios radicales que han de darse en la educación. La transmisión de conocimientos, que había sido casi el único fin de la escuela, ha pasado a un segundo o tercer lugar; antes están las competencias y las habilidades de pensamiento, y la incorporación de valores. En concreto, se trata de que cada cual aprenda:

1. A conocer, como fundamento de una educación permanente.

2. A hacer, adquiriendo la competencia para hacer frente a situaciones imprevistas.

3. A vivir, en una sociedad multicultural.

4. A ser, con autonomía y capacidad de juicio, con responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, universal.

“Estas recomendaciones no constituyen fines parciales, sino que son dimensiones diversas del fin final. Ponen de relieve que la finalidad de la educación no puede promoverse exclusivamente desde el ámbito de las destrezas o habilidades, sino que requiere una honda implicación personal tanto del educador como del educando” (Mauro y Rodríguez, 2005: 11). Parece, en todo caso, que la actual situación de la educación reflejada en leyes, currículo, presupuesto, participación, profesores, alumnos, familias, etc., no es capaz de satisfacer las expectativas depositadas en ella, ya que no resuelve las necesidades sociales ni laborales; desespera a los profesionales de la educación y, lo que es más importante, no hace crecer al hombre en su realización personal.

Por eso, aunque el progreso material ha resultado excelente para la humanidad, la mentalidad que ha originado la sociedad de consumo se torna peligrosa al propugnar el ideal de la disminución del esfuerzo y el aumento de comodidad con que hay que hacer las cosas. “Subsiste un problema de fondo, de objetivos y de valores. Cuando no hay qué defender ni en qué creer, es fácil dejarse llevar por el vértigo del consumo creciente. Pero ese vértigo es destructor de la libertad: ¿O es que hay libertad cuando no se siguen otros dictados que los de la publicidad? El hombre volcado al sentido materialista del consumo no tiene razones para detenerse. Toda la sociedad se estremece entonces con el deseo de tener cosas: carece de resortes morales para medirse y enseñar al hombre a medir también su afán de posesión (...), ésos son nuestros hombres admirados, y los hechos que se recuerdan: los ideales del fútbol o del baloncesto, o la estrella de cine que da el último escándalo sentimental. No hablamos de la incultura, que siempre ha existido, sino de la cultura, que antes era cualitativamente rica, y hoy está uniformada y con contenidos puramente formales” (Yepes, 2001: 25).

Si trasladamos todo lo dicho anteriormente al terreno educativo, ¿qué está pasando? Sencillamente que la educación se ha convertido en una máscara, en una simulación, pues en lugar de desarrollar las posibilidades del hombre, ha

vaciado su existencia del contenido específicamente humano. No satisface ni atiende las exigencias de la naturaleza humana, conduciendo al hombre a su despersonalización, que es tanto como decir a su desnaturalización (Bernardo, Javaloyes, Calderero, 2009: 20-23).

Así lo ponen de manifiesto los reduccionismos pedagógicos que desde distintas perspectivas, coinciden en la incapacidad de ver otra realidad que no sea la puramente material. Tal incapacidad de trascender la materia lleva a desconocer, olvidar o negar la actividad interior del hombre mediante la cual éste reflexiona, valora y decide. Desconocido u olvidado el proceso interior del pensar, resulta destruida la libertad personal y no le quedan al hombre otros elementos que los biológicos, puestos por la naturaleza, o las destrezas materiales, puestas por la técnica. En una educación despreocupada por la interioridad, ni los impulsos biológicos son regulados de acuerdo con la dignidad humana, ni el sentido de las destrezas técnicas es comprendido. El hombre actúa a ratos como una bestia y a ratos como un autómata. En realidad no hay educación, sino biología y técnica.

Por todo ello, existe unanimidad en la preocupación por el modelo, que ya no es capaz de superar el descontento de todos, y necesita un replanteamiento serio y profundo, por parte de los que intervienen en la educación, porque:

–La familia no se siente responsable del fracaso en la educación de sus hijos.

–Los profesores se sienten impotentes para orientar a padres y alumnos.

–Los gobernantes y políticos son conscientes del problema pero no saben o no se atreven a facilitar salidas diferentes a las “políticamente correctas”.

–La sociedad está desconcertada, al comprobar que los esfuerzos —también económicos— no han dado el resultado esperado y prometido.

–Los alumnos campan a sus anchas, dueños de nada y víctimas —no del todo inocentes— de la presión ambiental que se ejerce sobre ellos, a espaldas de su educación.

–La crisis económica mundial reclama un replanteamiento de la educación que nos ha llevado a esta situación.

Se necesitan, pues, cambios profundos en la educación, abriendo posibilidades para realizar innovaciones, para flexibilizar la legislación, para asumir responsabilidades por parte de los agentes sociales, para coordinar todas estas y otras acciones, para alcanzar los objetivos que se pretenden, para lograr una educación diferente y nueva. Algunos de los rasgos más novedosos de las actuales tendencias de reforma educativa resaltan el rol protagonista que se otorga a la demanda social. Esta tendencia se expresa en dos clases de acciones, una: programas destinados a otorgar mayor poder de decisión a los usuarios del sistema educativo, padres y estudiantes; otra: programas para mejorar la calidad educativa por medio de una mayor información a los usuarios (Tedesco, 1995). Para fundamentar de manera sólida estos cambios “es necesario volver a insertar al ser humano en el centro de las cuestiones de alcance mundial y buscar la solución de los problemas mejorando la calidad y preparación del hombre por medio de la educación” (Escámez, 1981: 12).

En este replanteamiento de la educación que necesita el siglo XXI, el punto de referencia obligado no puede ser otro que la persona y su educación moral. “La educación moral o si se prefiere la educación del carácter, hace que todas las demás dimensiones de la educación contribuyan al desarrollo armónico de la persona y hace posible su plena realización” (Naval; Laspalas, 2000: 11). Esta educación moral no puede realizarse “sin un compromiso del centro educativo, una formación adecuada del profesorado, la integración de los valores en el

currículo y la necesaria cooperación de la familia" (Ortega; Mínguez, 2001: 32). Dicho de otra forma, es absolutamente imprescindible un modelo educativo centrado en la persona, es decir, una educación personalizada. Por ello dedicaremos el capítulo 2 a explicitar los elementos básicos que constituyen esta concepción educativa (Bernardo, Javaloyes, Calderero, 2009), entendida como solución de presente y de futuro.

La referencia a la persona, en los cambios que la educación debe realizar, han de fundamentarse en su dignidad más intrínseca y en su expresión más cabal, enmarcada en el eje de coordenadas de verdad y libertad (Barrio, 2003). "La dignidad de cualquier persona clama por el reconocimiento de sus derechos y por la satisfacción de sus necesidades hasta donde alcanza nuestro poder de hacerlo. La ética de la responsabilidad pone el acento en el comportamiento vital con los otros, especialmente con los más débiles y excluidos, y con la naturaleza, que hace posible la vida humana" (Escámez; Gil, 2001: 13).

Hasta ahora, las reformas educativas de los diferentes países se han realizado con y por el impulso de los diferentes gobiernos de turno, con mayor o menor fortuna, y casi siempre atendiendo a objetivos de corto y medio plazo, y después de que la vida real de las personas y las instituciones hayan sentido el desfase temporal de la educación y las necesidades de la sociedad y de las personas.

En estas reformas apenas han intervenido las familias. Ha sido cosa de políticos y expertos en educación, en el mejor de los casos. Y ante la magnitud del reto que se nos presenta, bueno sería que los principales agentes educativos se pusieran a trabajar juntos, especialmente familia y educadores, pero no sólo ellos; también es necesaria la participación de los medios de comunicación, y la de las administraciones públicas, sobre todo para crear un marco en el que sea posible la colaboración activa de padres, profesores y alumnos.

Los nuevos retos que plantea el siglo XXI para la educación, requieren el compromiso activo de todos los agentes educativos (Ortega, Mínguez, Saura,

2003), especialmente de la familia y del centro escolar (Olsen; Fuller, 2003). “Un análisis elemental de las relaciones familia-escuela pone en evidencia la imbricación existente entre calidad de la educación escolar y calidad de la educación familiar” (García Garrido, 1996, 41). De la estrecha colaboración entre familia y escuela, se espera una mejora en la calidad de la educación, tal y como ponen de manifiesto algunas recientes investigaciones que así lo indican. “La escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente. Conscientes de ellos, la Unión Europea ha considerado la participación de los padres como uno de los indicadores de calidad” (Sarramona, 2004: 29).

La importancia de esta participación queda refrendada por muchos estudios. Baste reseñar, ahora, los trabajos y experiencias de Joyce Epstein (2001), a los que dedicaremos una explicación más detallada, más adelante. Álvaro Marchesi afirma que “existe un amplio acuerdo en la investigación educativa de que la participación activa de los padres en la educación de sus hijos y su colaboración con los objetivos escolares es una de las variables principales para asegurar un buen progreso educativo de los alumnos o, al menos, para evitar su fracaso escolar” (Marchesi, 2005: 98).

Estas características están produciendo cambios sobresalientes que afectan de manera especial a la educación:

–Las instituciones educativas han dejado de ser la única fuente de información. Medios como la televisión o Internet constituyen, en palabras de García Hoz, paidocenosis [12] que se encargan ahora de difundir conocimiento que las personas adquieren informalmente.

–Las TIC también han llegado al ámbito educativo donde se emplean con múltiples funciones, fuente de información, canal de comunicación, medio de expresión, gestión administrativa, etc.

–Algunos de los servicios para los que se concibieron las instituciones educativas como es la transmisión de información, se reorientan ahora a la capacidad de saber buscar información. La principal función del profesor, hoy, no consiste tanto en explicar la ciencia cuanto en enseñar a adquirirla . La saturación de información cambiante hace que lo importante ahora sea la capacidad de seleccionar contenidos y transformarlos en conocimientos.

–Se convierte en necesaria la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y capaces de aprovechar los avances tecnológicos de su época.

–De entre todas las facetas que una educación integral demanda, cabe resaltar ahora la de centrar su empeño en consolidar mentes flexibles, adaptables a los cambios, que sepan diferenciar lo importante de lo trivial, lo permanente de lo transitorio. Por ello es necesario hacer hincapié en el peligro latente de considerar todo relativo y mudable, pues la realidad que obedece a la naturaleza de los seres no es cambiante; lo que cambia son los medios y formas de obtener las verdades de esa realidad.

–El aprender durante toda la vida se impone ante el panorama inconstante de estas sociedades.

–Algunos roles desempeñados por profesores y alumnos en décadas anteriores han quedado obsoletos ante las circunstancias actuales.

–Los fines y métodos para enseñar deben ser revisados para adecuarse a este nuevo modelo social.

ALGUNOS CAMBIOS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

Con el marco de referencia que acabamos de dibujar, vamos a ofrecer algunos cambios que pueden servir para mejorar, entre todos, la educación que queremos y necesitamos.

El alumno

El protagonista de la educación es el alumno. Es el alumno quien debe asumir un papel activo en su propio progreso personal. Todos los métodos que utilicemos en clase y las actitudes de padres y profesores deben favorecer este crecimiento. Así, exigencia, interiorización, participación, libertad, han de tener reflejo práctico en la vida ordinaria del colegio y de la casa. Los programas homogéneos con alto coste de saliva magistral pronto deberían ser piezas de museo. En su lugar deberán aparecer los programas personales adaptados a las características de cada cual y particularmente exigentes, fundamentados en el trabajo técnico de los Departamentos de Orientación.

Más importantes que los conocimientos serán los hábitos intelectuales y morales que posibiliten a nuestros alumnos el permanente objetivo de la autoeducación, necesaria para toda la vida, como decía el Informe Delors.

La idea general en la que debemos educar será que los problemas existen para ser resueltos. Nuestras fuerzas deben concentrarse en la solución, no en la creación y aumento de los problemas. Será necesario hacer hincapié en el desarrollo de la mejor capacidad creativa e innovadora, de la capacidad de comprensión de los otros puntos de vista, para superar las situaciones conflictivas, siempre desde el paradigma de la dignidad de la persona.

Esto exige de los alumnos coherencia personal, para ser capaces de llevar a la vida diaria todo aquello que piensan que deben hacer. Quien ni siquiera vive lo que piensa que debe hacer para él mismo, ¿cómo podrá intervenir en la solución de los problemas de los demás? El propio alumno debe ser consciente de que sus actos, todos, deben ser actos responsables, consecuencia de actos libres. Actuar con responsabilidad es hacerlo con coherencia personal. La libertad nos hace capaces de elegir el bien, la responsabilidad de poner en práctica esas decisiones y de cumplir con los propios deberes lo mejor posible, con autonomía e iniciativa.

Esta autoconciencia de los alumnos fija el marco de referencia en el que gradualmente, se ha de desarrollar su participación, principalmente en el propio proyecto personal de vida, pero también en la cooperación con los demás compañeros y con el centro educativo. Los alumnos tienen derecho a que sus profesores y padres les formen para responder a los retos de su futuro, y a saber que sin esfuerzo, sin planteamientos éticos, sin profundizar en la verdad de la realidad, en las ciencias y en la libertad de la persona, no es posible ser un alumno del siglo XXI. Los alumnos deben sacar el máximo rendimiento de su inteligencia, hoy, para no tener que trabajar el doble mañana, como consecuencia del error de ayer.

Han de estar comprometidos con la verdad, con la ciencia, con la investigación de ciencias y de letras, para cambiar todo lo que sabemos que debemos cambiar. También será necesario desarrollar el aprendizaje de anticipación, que es aquel que implica una actitud de asumir la responsabilidad de nuestra capacidad de influir —y, en algunos casos, determinar— el futuro, con la mentalidad de resolver los problemas que las consecuencias de las decisiones siempre llevan anejas.

Los profesores

“En la escuela del futuro, el maestro será demasiado importante como para limitarse a estar presente y ‘enseñar’, más bien dirigirá la instrucción mientras los alumnos aprendan de diversos modos con una variedad de formatos”, dice Louis Gerstner (1996), Presidente y Director Ejecutivo de IBM y de la Fundación Nabisco que patrocina las Escuelas del Próximo Siglo en USA, cuyas experiencias se recogen en Reinventar la educación, y añade “si queremos éxito en el s. XXI debemos cambiar lo que enseñamos, el modo de enseñar y lo que esperamos de los alumnos”.

Los profesionales de la educación tendremos que cambiar bastantes cosas. En primer lugar y como punto de partida, el autoconcepto de la dignidad profesional de nuestro trabajo. Sólo así podremos transmitirlo a los demás. Todo el mundo opina de educación, unos por derecho, otros por opinadores; pero los que más sabemos, aunque sea poco, somos los profesionales de la educación. Claro que esto implica estudio profundo y riguroso; flexibilidad permanente de mente; curiosidad intelectual actualizada; exigencia personal en coherencia con el proyecto educativo que ofrecemos; etc.

En segundo lugar hemos de ampliar el objeto de nuestra actividad educativa. No es suficiente el conocimiento del alumno y sus características, la metodología y procedimientos didácticos, el estudio de las influencias educativas de los medios de comunicación de masas... Es necesario estudiar la familia. Los padres necesitan de nuestras orientaciones profesionales para educar en casa con criterios adecuados, tanto como lo necesitan nuestros alumnos y los otros agentes educativos. Necesitamos conocer la situación actual de la familia lo más exactamente posible: problemas que la acechan; condiciones para que crezca como tal familia; rol de cada uno de los miembros; interacciones padres-hijos-abuelos-nietos-hermanos; valores comunes; legislación que le afecta; desarrollo de una personalidad propia; factores sociales, usos y costumbres que le influye.

En tercer lugar hemos de prepararnos para poder responder a los retos que nosotros mismos vamos descubriendo, y para los que no nos habían preparado en nuestros estudios universitarios. Hasta ahora, para muchos profesionales de la

educación el trabajo consistía en instruir lo más perfecta y rápidamente posible en los conocimientos necesarios para la vida, un trabajo, pasar de curso, aprobar la prueba de acceso a la Universidad...

Pero, reducir nuestro trabajo a la transmisión de conocimientos, en la era de la informática y los medios audiovisuales, y siempre, es empequeñecerlo. Decir de un educador que es muy buen profesional, entendiendo que esa transmisión de conocimientos la realiza con eficacia, pero que no atiende otros aspectos del educando, es cuando menos parcial, ligero y confuso, si no invalida a tal educador.

Educamos a personas en todos sus constituyentes: singularidad, apertura y originación; y en todas sus dimensiones: física-corporal, afectiva, intelectual y volitiva (inteligencia y libertad). Educamos a personas y tenemos que estar preparados para eso:

–Organizar las clases con un ritmo personal diferente para cada uno.

–Programar trabajos en equipo para enriquecerse con las aportaciones de los demás.

–Descubrir en nuestros alumnos y familias, y con nuestra asignatura, el constituyente originación, que da sentido a la entera existencia humana.

–Orientar a las familias para que aprendan a motivar a sus hijos e introducir las investigaciones sobre la motivación, para educar mejor a los alumnos.

–Incorporar innovaciones curriculares para que los alumnos aprendan a cuidar su cuerpo, a expresar y comprender su afectividad, a trabajar todas las posibilidades de la inteligencia, a incorporar a sus vidas las virtudes que les hacen libres.

Por todo esto, el currículum, los horarios, los medios materiales, las sustituciones, la inspección, la falta de base y no sobra de altura, el porcentaje de suspensos, las vigilancias, y el torbellino incesante de actividades diversas del colegio no puede enturbiar ni impedir la formación integral de la persona, que es la esencia del trabajo educativo.

Está claro que los cambios que se han de producir se han de realizar también en los programas de formación de profesores, que habrán de atender:

•Competencia Personal. Se trata de ayudar a crecer como persona, pues en la medida en que el educador sea mejor, mejor serán sus alumnos, sus familias y sus compañeros de trabajo. Para desarrollar esta competencia es necesario estudiar asignaturas como Antropología, Filosofía, Teología…, las que nos ayudan a comprender mejor al ser humano. A la vez es necesario practicar, imitando modelos y repitiendo actos que nos hacen crecer personalmente, en conocimiento de la verdad y en dominio de la libertad, en todos los constituyentes de la persona y en todas sus dimensiones, como vimos antes.

•Competencia Técnica. Se trata de conocer las disciplinas que ayudan a conocer mejor a los alumnos y su evolución personal: biológica, afectiva, intelectual y volitiva; las que ayudan a conocer mejor a las familias; las que premiten estar al día de las investigaciones e innovaciones que mejoran realmente la educación: motivación, didáctica, técnicas de liderazgo y organización de grupos, etc.

La familia

Algunos de los cambios que se deben dar ya han sido apuntados anteriormente. Otros, los referidos a cómo introducir la motivación en la vida ordinaria familiar los concretaremos en el capítulo correspondiente. Ahora sólo se apuntan las líneas generales de actuación, para contribuir de manera eficaz a mejorar la educación de sus hijos:

–Fundamentar la felicidad familiar en el amor y en la seguridad de que todos unidos pueden superar cualquier obstáculo.

–Reorganizar el horario personal y familiar para estar más tiempo con los hijos. Así podremos: leerles cuentos, jugar con ellos, dialogar con cada uno en particular. Enseñarles a realizar un servicio en favor de los demás, ofrecerles oportunidades de que nos vean leer, ayudar a otros, trabajar, sonreír, dialogar, respetar otras ideas...

–Introducir en la vida personal, y familiar el único comportamiento digno del hombre, el ético. Educar con lo estrictamente necesario. La abundancia no es buena consejera.

–Descubrir que la vida es maravillosa; pero en ella también existen situaciones de dolor. Las hemos de enseñar a nuestros hijos, para que aprendan a no hacerlo incompatible con la felicidad, y a no cejar en el empeño de aliviarlo.

–Aprender a usar las nuevas herramientas del saber, la informática y la telemática como lo que son, medios que nos liberan para conocer y amar, acciones específicamente humanas.

–Concretar el uso y el tiempo familiar dedicado a la televisión, que es un medio más a nuestro servicio y también está sometida a horario y a programación; como el dedicado a leer, a hablar, a pasear , a pensar, a querer.

–No tener miedo a mandar, ni a que los hijos obedezcan, pero siempre dando razones de nuestras órdenes.

–Asumir que todo lo valioso cuesta y que la educación nos cuesta esfuerzo porque es muy valiosa.

–Desterrar los gritos y malos modos: pertenecen al pasado. La exigencia y la firmeza son presente y futuro. Las motivaciones positivas favorecen la seguridad en sí mismo y la autoestima personal. Con ellas se construye, con las negativas se destruye.

–Ser conscientes de que los hijos van al colegio a trabajar, a aprender, a ser educados, desarrollando todas sus inteligencias y capacidades, para buscar la verdad y todas sus virtudes para ser libres. Así lo deben saber ellos y los profesores.

–Reconocer que los padres y los educadores también nos equivocamos.

Entonces pedimos perdón y adelante.

–Lograr una participación y colaboración real en el colegio con otros padres, profesores y con nuestros propios hijos, porque todos estamos implicados en el

futuro.

–No tener miedo a ser familias diferentes. Es más, buscarlo expresamente. Si no tenemos costumbres distintas no cambiaremos nada; todo será igual. Entonces el mundo no cambiará y nuestros hijos-alumnos tendrán que esperar a otros.

–Empezar hoy. No esperar a mañana. No se cambia en un día, pero sí se empieza un día y se continúa siempre.

Cambios en instituciones y organismos públicos y privados

Nos consta la preocupación educativa de muchas instituciones públicas y privadas. Pero no es menos cierto que esta preocupación no se corresponde con las medidas que adoptan y, además, muchas veces dificultan y ahogan las iniciativas de otros. Es importante y necesario que, principalmente, los gobiernos que tienen asumida la capacidad legislativa, realicen su función con criterios de libertad, calidad, flexibilidad y visión de futuro, permitiendo, al menos, (debería ser impulsando y favoreciendo) la realización de experiencias en las que se pusieran de manifiesto algunos de los cambios descritos, para poder demostrar si lo que apuntan las investigaciones y afirman los pensadores es cierto, o no.

Los cambios legislativos necesarios no son pequeños y probablemente supondrán un esfuerzo y un acuerdo compartidos por muchos, pero hay que estar a la altura de las circunstancias, de los medios disponibles, y de las verdades descubiertas. Al Estado le corresponde crear las condiciones para que los cambios se produzcan, y para que cada una de las partes asuma su responsabilidad: padres, profesores, alumnos, medios de comunicación y el propio estado.

La descripción de este punto no sería completa, habida cuenta del carácter descriptivo y sintético de la exposición, si no se hiciera referencia a los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales y los transmitidos por internet. La influencia que estos medios tienen en la configuración de la personalidad de nuestros hijos-alumnos, y en la realidad social, es innegable. Sin embargo no siempre son plenamente conscientes de este influjo, ni parece que se sientan responsables de las consecuencias de sus acciones. También ellos deberán reconocer esta influencia y arbitrar los medios convenientes para colaborar en la construcción de un siglo XXI acorde con la dignidad de la persona y la educación, como proponemos.

---

[1] Juan Pablo II: Homilía en la celebración del Jubileo de los Trabajadores, Roma, 2000.

[2] Así lo han reconocido los participantes en la Conferencia Mundial sobre "La ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso", reunidos en Budapest, Hungría, del 26 de junio al 1º de julio de 1999, con los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU).

[3] Físico y filósofo, que recibió recientemente el premio Templeton de progreso de la religión en Londres, premio superior al Nobel. Dyson es Doctor Honoris Causa por las universidades de Oxford, Princeton, Dartmouth y Yeshiva, entre otras. Trabajó con Oppenheimer (Director del proyecto Manhattan que condujo a la bomba atómica).

[4] Cfr. Juan José Javaloyes (2001). "La Educación de la solidaridad en la adolescencia", Cooperación Internacional 6, 83-98.

[5] J. A. Marina, Crónicas de la Ultramodernidad, ABC, 31.10.1997.

[6] En 1987, se creó una Comisión de las familias, en el Parlamento Europeo. En 1989, se creó un Observatorio europeo de las políticas familiares, por la Comisión Europea, con sede en la Universidad de York (Reino Unido).

[7] Esta Declaración se proclama en la Asamblea General de Naciones Unidas, Resolución 2542 (XXIV), el 11 de diciembre de 1969.

[8] Otras declaraciones similares se pueden encontrar en la comunicación de la La Comisión Europea sobre las Políticas Familiares de 8.8.1989 y el Consejo de Ministros responsables de la Familia, del 29.9.89, expresaron: “El interés comunitario sobre la familia no descansa sobre bases ideológicas sino sobre hechos objetivos, como el papel económico de la familia, la responsabilidad de las familias en la educación de los niños, la importancia de la familia como primer lugar de la solidaridad entre generaciones, el empeño por la igualdad de hombres y mujeres y el deseo de las mujeres de acceder plenamente a una vida social”.También en el ámbito europeo se pueden leer textos como el de La Carta Social Europea del Consejo de Europa: “La familia, en tanto que es célula fundamental de la sociedad, tiene derecho a una protección social, jurídica y económica apropiada para asegurar su pleno desenvolvimiento”.

[9] La Asamblea proclamó el año 1994 como Año Internacional de la Familia, el 8 de diciembre de 1989, en su solución 44/82. Posteriormente, en 1993, la Asamblea General, en la resolución 47/237 de 20 de septiembre, propuso la observancia anual del Día Internacional de la Familia, el 15 de mayo.

[10] ONU: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU Doc. A/6316. Artículo 13, n. 3.

[11] La OCDE publica anualmente un informe sobre la situación de la educación en el mundo, en los que se pueden comprobar las cifras más significativas de los diferentes países.

[12] García Hoz define la “paidocenosis” como el conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar un modo de ser y de reaccionar en el educando.

2

La motivación en el contexto de la educación personalizada

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PERSONA

La naturaleza del hombre, como la naturaleza de cualquier otro tipo de ser, es un principio de actividad que se refiere a lo que le es propio, o sea, a lo que le hace ser precisamente hombre y no otra cosa. ¿Y qué es lo propio del hombre? El desarrollo de su identidad personal, expresada en sus dimensiones: física, afectiva, racional y libre.

Ahora bien, la naturaleza humana es común a todos los hombres, o sea, lo que les hace ser iguales. Pero en la realidad lo que existen son seres concretos, individuos que tienen la misma naturaleza, pero que no se confunden, que son distintos entre sí; pues bien, cada ser humano concreto recibe el nombre de persona. Por eso cada persona es única, irrepetible, distinta, dotada de entendimiento y voluntad. Es ella misma, inconfundible, con una singularidad propia. Por otra parte, toda persona está abierta a la realidad, es comunicante y receptora, necesita de los demás como los demás necesitan de ella, necesita amar y ser amada: en esto consiste la apertura personal. Por último, toda persona responde a la característica que define la originación en el sentido de ser originada, creada (heterónoma) (Bernardo, J. et al., 2011: 26-46).

Los tres principios fundantes o constituyentes de la persona que acabamos de mencionar, se manifiestan a través de las cuatro dimensiones que la constituyen: el cuerpo, la afectividad, la inteligencia y la voluntad, que convergen en la unidad de la persona en el sentido en que se expresaba Maritain cuando decía que “hay que distinguir sin separar, y unir sin confundir”. Efectivamente cada una de las dimensiones aludidas está presente, de una u otra forma, en todas las demás. Así mismo, el concepto de persona (Bernardo, Calderero y Javaloyes, 2009: 20-30), sólo tiene sentido en la unidad completa y total de las distinciones hechas en principios fundantes y dimensiones. La persona es una. Nada hay en ella que adquiera un valor preeminente. La dimensión física no es de un rango menor que la afectiva o que la intelectiva. Lo específicamente humano no son las capacidades intelectuales. Todo lo que hay en la persona es específicamente humano.

Veamos de modo sintético en qué consiste cada uno de estos principios fundantes y dimensiones personales.

Principios fundantes de la persona

La persona como principio consistente de actividad: intencional, creativo y unificador

Las diferencias humanas se manifiestan sobre todo en el obrar de las personas. La persona como principio de actividad hace realidad las posibilidades que ésta tiene. En la persona radica la energía o fuerza necesaria para que una posibilidad se convierta en realidad o, con otras palabras, que una aptitud se manifieste en actos.

Este “ser principio de actividad” tiene tres cualidades estrechamente vinculadas: ser intencional, ser unificador y ser creativo. Los actos de la persona son intencionales porque van orientados a un fin que los unifica, consistente en la aspiración a la verdad, a la belleza y al bien, es decir, a la perfección. La vivencia personal de este fin es la que corresponde a la alegría o felicidad razonable. Por su parte, el carácter creativo de los actos personales les diferencia esencialmente de los actos animales o mecánicos. Éstos siguen siempre normas previamente establecidas por la naturaleza biológica o por la ciencia técnica. Por eso, es en el acto creativo donde se pone de relieve el carácter específicamente humano que los actos del hombre pueden tener.

La persona no puede ser “participada” o “asumida” por otra. La persona no puede ser considerada como un elemento o número más de una secuencia de seres idénticos entre sí. La persona es, valga la redundancia, absolutamente

personal, propia, intransferible. De aquí se deriva su autonomía. En virtud de la autonomía, afirma García Hoz (1993: 176-189), la persona es, de algún modo, principio de sus acciones. La autonomía confiere una peculiar dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que le rodea, su posición es dominante respecto de los objetos. La persona se manifiesta como un "todo" que se eleva por encima de las diversas partes que la componen. De este modo, la persona no es el resultado de la suma de sus partes, sino de la relación de éstas a la unidad de su ser.

En virtud de la unidad, la educación personalizada se nos presenta como educación integral, no en el sentido vulgar de la palabra, como suma de las distintas acciones educativas o tipos de educación (educación intelectual + educación moral + educación física....= educación integral), sino en su significación profunda, como enriquecimiento y unificación del ser y la vida humana: el hombre íntegro, entero, no es un conglomerado de actividades diversas, sino un ser capaz de poner su propio sello personal en las diferentes manifestaciones de su vida. Educación integral es aquella educación capaz de poner unidad en todos los aspectos de la vida de un hombre (García Hoz, 1987:3-7).

El principio de singularidad

De acuerdo con Moreno (1989: 121-124), la singularidad se refiere a la capacidad de existir en sí y no en otro. De ahí que la singularidad implique no sólo distinción cuantitativa de las personas entre sí (separación real y diferenciación numérica), sino también distinción cualitativa en virtud de la cual cada persona es quien es, diferente de las demás e irrepetible. La singularidad de cada persona es la característica que la constituye de un modo determinado: el suyo propio. La singularidad desemboca necesariamente en la integridad personal.

Por otra parte, la singularidad hace al sujeto consciente de sus propias

posibilidades y de sus propias limitaciones cuantitativa y cualitativamente consideradas ambas, tanto por lo que se refiere a su vida interior como en relación con el mundo que le rodea, que hace que el conocimiento de sí mismo sea susceptible de una utilización práctica en el ámbito de la prudencia. La orientación tiene aquí su fundamento más claro.

La conciencia equivale a “darse cuenta”. El hombre llega a ser plenamente “sí mismo” cuando alcanza, de modo adecuado y completo, conciencia de sí (Choza, 1988: 304). Ahora bien hay que distinguir dos acepciones del término conciencia: la conciencia psicológica, que es el acto de reflexión propiamente dicho que vuelve sobre sí mismo con el fin de “saber que sabe y saber lo que sabe”, y la conciencia moral, que envuelve ya un juicio sobre la moralidad de los actos (el bien o el mal), es decir, la relación que tienen con las exigencias de la dignidad humana.

La manifestación dinámica de la singularidad personal es la originalidad, cualidad que permite considerar a alguien origen de algo. En la medida en que el origen de alguna realidad está en la actividad de un ser, se atribuye a éste la cualidad de creativo; originalidad y creatividad se hayan estrechamente vinculadas. Si la creatividad se manifiesta en la solución nueva de un problema fáctico o de expresión, se infiere que sólo merced a la capacidad creativa es el hombre capaz de progreso. Por tanto, el cultivo de la originalidad es la última resultante de una educación concebida en sentido personal.

Por otra parte la creatividad, montada en el relieve diferencial de la persona, sirve para evitar la despersonalización y masificación propias de la sociedad técnica en que vivimos. Aunque la creatividad es una actividad muy compleja, sí se puede afirmar que no es un don poseído por unos pocos, sino una propiedad que todos los hombres tienen en mayor o menor grado.

La creatividad no implica cerrazón o aislamiento. El hombre sólo puede crear en un sentido relativo (no puede crear de la nada): descubriendo nuevas relaciones

entre los elementos ya existentes. La creatividad exige por tanto una especial capacidad de conexión y relación, así como una peculiar actitud de apertura hacia el mundo circundante. Es el resultado de la convergencia de una mente bien nutrida de conocimientos, de una suficiente capacidad combinatoria y de una cierta finura de percepción. Es grave error pensar que cualquiera puede realizar una obra creadora sin un previo aprendizaje (García Hoz, 1993:181-184).

El principio de apertura

El hombre no es solo, porque el hombre (Zubiri, 1986) es fundamentalmente apertura[1]. Esta apertura, que posibilita la comunicación, permite la configuración perfectiva de ese hombre por medio de la educación. El hombre es una realidad de tipo abierto en sí misma. Sus acciones son abiertas a algo "otro" que el sí mismo, están abiertas a la realidad (trabajo) y a "los otros" (comunicación). Al estar vertido "a los demás", el hombre "convive" con ellos, es conformado por ellos, se educa.

Como resultado de su apertura, el hombre vive asociado, "con-vive" con los demás, pero esta convivencia es posible y se actualiza por la "expresión". La expresión convierte el mero "con-vivir" en algo real, positivo y esencialmente vivencial. Mediante la expresión, mi realidad queda puesta de manifiesto. Pero además de la apertura a los demás, la persona es un ser abierto a todo tipo de realidad: a la realidad natural, a la realidad cultural y, para los creyentes, a la realidad trascendente.

La apertura a la realidad material en la que nace se manifiesta de dos formas: por el camino del conocimiento: conocer es dominar, porque es poseer algo de la realidad del objeto conocido; o por el camino de la acción: sólo el hombre puede acercarse a las cosas y ser capaz de modificarlas de acuerdo con las ideas que previamente ha concebido.

El hombre, pues, conoce y manipula las cosas de acuerdo con su propio conocimiento. El conocimiento y la actuación son actos de conciencia y de libertad. La conciencia y la libertad son las grandes manifestaciones de la persona humana en su dignidad.

El principio de originación

Resulta evidente que la existencia de cada persona no se debe a ella misma. Efectivamente, toda persona es originada, no se ha dado a sí misma el ser, no es ni existe “por sí”, sino por alguien distinto a ella, no tiene en sí el poder de autocrearse.

Se podría afirmar que todos somos hijos, filiación, que en cada cual se concentra la saga evolutiva de su paternidad familiar. Pero no acaba en esta filiación la configuración profunda de la persona, que requiere de otra filiación más radical a quien mantiene la vida, la existencia, al Ser de quien participa de alguna forma. Cuál sea el origen de la vida y cómo se transmite a lo largo de la evolución[2] del cosmos y la existencia es objeto de estudios, investigaciones y controversias que exceden a nuestro propósito. Sólo presentamos esta realidad de cada persona, para poder enfocar después el mejor modo de ser ella misma, con la ayuda de la educación de padres y educadores.

La importancia de saberse querido en el seno de una familia que ha transmitido la vida, y poder descubrir el sentido último de la existencia personal, la vocación propia de cada hombre, de cada mujer, explican mucho de la autoestima y seguridad necesarias para anclar los grandes motivos de la vida y de la educación.

Dimensiones de la persona

En la tabla 2.1 pueden verse los principales elementos integrantes de todas y cada una de las dimensiones personales.

Estas cuatro dimensiones interactúan siempre en todas sus manifestaciones. Pensar, por ejemplo, no es un acto racional aislado en la dimensión intelectiva, sino que en él interviene la dimensión afectiva (inteligencia sentiente, al decir de Zubiri) la dimensión física, corporal —neuronas, cerebro, y la dimensión volitiva (las virtudes propias de este acto: prudencia, constancia, laboriosidad, etc.)—; y lo mismo se puede decir de una acto físico: comer como debe hacerlo una persona implica la mediación de su inteligencia, de su libertad, de su afectividad; y así podríamos seguir indefinidamente.

DIMENSIONES DE LA PERSONA	ELEMENTOS INTEGRANTES
Corporal, temporal y espacial	
Sensaciones	
Sistema nervioso	
Sistema hormonal	
Instintos (sexo, etc.)	
Afectiva (emociones, pasiones, sentimientos)	Autoestima, seguridad, confianza
Optimismo/pesimismo	
Sensibilidad	
Capacidad de superar obstáculos y dificultades	
Impulsos, etc.	

Volitiva (Bien)	Virtudes: sinceridad, modestia, sobriedad, justicia,
Libertad	
Intelectiva (Verdad)	Procesos mentales: percepciones, atención, memor

Tabla 2.1. Dimensiones de la persona

CARÁCTER PERSONAL DE LA EDUCACIÓN

García Hoz (1987: 13-26) definió la “educación”, sin adjetivo alguno, como “perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas”, definición que fue y es considerada como una de las más certeras de las formuladas al respecto, y que se hizo clásica en el mundo de la Pedagogía.

Ahora bien, esta definición está referida al ser humano como tal, es decir, a la naturaleza humana, a lo que es común a todos los hombres.

Es, pues, una definición genérica, que indica que sólo el hombre puede ser sujeto de educación. Pero, como hemos visto anteriormente, la naturaleza humana se concreta en personas singulares y únicas, que son las que van a recibir la educación.

Se hace necesario, pues especificar el concepto genérico de educación para referirse a la persona, a cada persona, que es la que va a ser educada.

Rasgos fundamentales que definen la Educación Personalizada

Para delimitar lo que es la Educación Personalizada[3], hemos de recurrir a lo indicado anteriormente los principios fundantes y dimensiones de la persona. Si a su vez consideramos la educación personalizada como proceso y como resultado, vemos que, como proceso, exige que la actividad sea realizada de un modo consciente y libre, porque sólo así los actos resultarán elementos perfectivos de la persona concreta, ya que ésta se manifiesta mediante la conciencia y la libertad; y ha de ser también gratificante, puesto que la

complacencia deriva de la satisfacción que se experimenta cuando una cosa está bien hecha.

Entendida como resultado, la educación personalizada se refleja en la perfección que la persona alcanza en la realización de un acto que la dispone para seguir perfeccionándose. Y como cualquier acto implica relación con cosas y personas, también exige que estas relaciones tengan un signo positivo respecto del sujeto que las realiza, manifestado en la cordialidad de la convivencia, por lo que también la capacidad de convivir es una exigencia de la educación personalizada (García Hoz, 1993: 35).

En consecuencia, podríamos decir que la educación personalizada consiste en el perfeccionamiento intencional de cada persona en sus principios constituyentes o fundantes y en sus dimensiones, mediante la actividad bien hecha, consciente y libre.

La personalización implica[4]:

–Educar la persona.

–Educarla como persona.

–Educar toda la persona, o sea, todas las notas y dimensiones que la constituyen, que hacen “persona” a la persona.

–Educar cada persona, en su ser peculiar, irrepetible, único: no cabe la misma

educación para todos. Entre las personas no sólo hay diferencias cuantitativas, sino también cualitativas. No se puede dar a todos el mismo tratamiento.

A la vista de lo expuesto, hay que concluir necesariamente que la educación que se está impartiendo en bastantes instituciones educativas no responde a lo que el ser humano es y necesita. El hombre se siente frustrado porque de la educación no sólo espera obtener ventajas materiales y sociales sino, además y sobre todo, razones (motivos) para vivir. Por eso no basta enseñar mucho a muchos, sino dar buena educación a todos (Forment, 1989: 77). A todo ello responde la educación personalizada, que se erige, así, como solución de presente y de futuro.

¿Por qué la educación personalizada es una solución de presente y de futuro?

✓Porque atiende la plenitud de cada persona en su doble exigencia de plenitud según la naturaleza humana , que conduce al desarrollo de las facultades específicas o propias del hombre en cuanto tal, y plenitud según el ser personal , que exige un modelo educativo propio a la persona, acorde con sus características. Esto nos lleva, en última instancia, a la vocación de cada uno, a lo que es suyo propio.

✓Porque sólo es auténtica educación la que parte de las exigencias de la persona humana (es decir, la que es propia y natural).

✓Porque atiende a lo que las personas tienen en común (la naturaleza aludida), y lo que tienen de propio, no compartido por ninguna otra: su identidad (que abarca la singularidad, autonomía, libertad y dignidad), su apertura al mundo y a la trascendencia, su carácter originado y su unidad.

✓Porque se ocupa de educar todas las dimensiones personales: corporeidad, afectividad, voluntad e inteligencia, no por separado, sino como aspectos que interactúan en la unidad aludida. En esto consiste la integralidad de la educación.

✓Porque resume las exigencias de la individualización y socialización educativas, y constituye el tipo de educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos. En consecuencia cultiva tanto la individualidad como la sociabilidad propia.

✓Porque responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, es decir, de desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria. Ayudar a cada alumno a que sea capaz de ir formulando su propio Proyecto Personal de Vida constituye un quehacer ineludible por parte del profesor.

✓Porque reposa sobre una doble convicción: la de que cualquier persona, a pesar de sus limitaciones, puede dar un sentido a su vida, y la de que un rendimiento, aceptado como suficiente por la sociedad, no puede ser aceptado como tal si el sujeto es capaz de dar más de lo que ha dado (rendimiento satisfactorio).

✓Porque se apoya en la consideración del ser humano como un ser buscador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea. El dinamismo de la educación personalizada surge del contraste entre la perfección implicada en el concepto de persona, y el hecho de que cada hombre es una realización personal imperfecta. Es una realización imperfecta proyectada hacia la perfección pura.

✓Porque proporciona una educación integral , que no es simplemente la suma de la enseñanza de las distintas áreas o materias, o de las distintas acciones

educativas, sino aquella que es capaz de poner unidad en todos los aspectos de la vida de un ser humano.

✓Porque consigue la integración de las enseñanzas mediante el establecimiento de un Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación y otros propios y específicos para cada persona, tomando como base el proceso que se sigue para la adquisición y utilización del conocimiento, de forma que todas las asignaturas contribuyan al desarrollo de las aptitudes y funciones mentales propias de la persona.

✓Porque su originalidad no consiste tanto en la invención de nuevos procedimientos, cuanto en el estudio crítico de las técnicas educativas y la selección de las que tengan una base razonable, con el fin de reordenarlas en un sistema unido por la aspiración predominante a la perfección de cada hombre en su peculiaridad personal, interior, y en su apertura hacia el mundo de los objetos, el mundo social y el mundo de la trascendencia.

✓Porque ayuda al alumno a armonizar su capacidad para una interpretación correcta de las posibilidades y limitaciones que la sociedad presenta y de las capacidades y deficiencias que él tiene dentro de sí, y en función de ellas determinar qué tipo de vida es el más conveniente para él.

✓Porque atiende no tanto a la adquisición enciclopédica de conocimientos fijos, que por otra parte resulta ya imposible por su crecimiento desbordante y continuo, cuanto al desarrollo de hábitos de trabajo intelectual y de criterios de selección, es decir, el dominio de las estrategias de aprender a aprender y a pensar. Si el hombre se ha de mover en una sociedad compleja y cambiante, el problema está en hacerle capaz de distinguir lo importante de lo trivial, lo permanente de lo transitorio, lo real de lo aparente. Sólo así podrá ir seguro por un mundo propicio a la confusión.

✓Porque, en consecuencia con lo expuesto anteriormente, se ocupa de enseñar a aprender de modo metacognitivo, mediante la propuesta de modos de instruir que ayudan a los alumnos a aprender a aprender, y les capacitan para buscar nuevos recursos cuando las fórmulas aprendidas no dan resultado, y para desarrollar la estrategia de buscar estrategias.

✓Porque considera que la formación intelectual es un elemento imprescindible para la formación ética. Cualquier aprendizaje, de un modo u otro, puede influir, directa o indirectamente, en todos los aspectos de la vida del hombre, y por tanto en su perfeccionamiento. La formación ética pretende dos finalidades: formar la capacidad de criterio propio, y desarrollar el esfuerzo necesario para vencer las dificultades que en ocasiones presenta el obrar de acuerdo con la dignidad humana. Pues bien, la influencia ética de la enseñanza/aprendizaje de cualquier materia no se realiza sólo porque en ella se "explique" sistemáticamente la moral —que será tarea específica del profesor de ética o religión—, sino que se trata de un influjo indirecto que nace porque cualquier aprendizaje humano desarrolla las funciones mentales comunes a todo saber y, por consiguiente, también al saber ético. Al mismo tiempo, el aula condiciona una situación humana en la que se pueden hacer efectivos los hábitos morales.

La influencia que el trabajo en el aula puede ejercer en la formación de hábitos morales tiene un doble fundamento: la actividad misma de los escolares y las relaciones sociales entre los miembros del grupo. Efectivamente, sin actividad no se aprende nada, y sin esfuerzo no hay actividad. Y puesto que el esfuerzo condiciona el ejercicio de una virtud, la actividad en el aula incide necesariamente en la vida moral de quienes en ella trabajan. Consecuencia de esta idea es la de que cualquier enseñanza/aprendizaje, bien orientados, pueden estimular y desarrollar la formación moral completa.

✓Porque uno de los cimientos sobre el que se fundamenta radica en el principio de la diferencia y la complementariedad . Nada impide que lo que en realidad es idéntico sea conceptualmente distinto. Si el hombre ha de comprender la realidad, necesita una actitud abierta para ser capaz de armonizar las cosas aparentemente más opuestas. Basada en el principio de la diferencia y la complementariedad, la Educación Personalizada integra la eficacia pragmatista

con las ideas de dignidad y unidad personales que aporta el pensamiento especulativo; armoniza la vida interior propia del humanismo con la vida exterior (manifestada en la relación del hombre con el mundo que le rodea) propia del realismo; aúna la filosofía con la ciencia positiva, la formación técnica con la formación ética... En esta integración radica la mayor grandeza de la educación personalizada.

✓Porque propugna la participación de los alumnos y de sus padres en todo lo que es y supone la vida de la institución educativa que resulta adecuado a sus posibilidades y competencias.

✓Porque se basa en el trabajo en equipo del profesorado a través de los departamentos y de los equipos educadores (ambas son modalidades de trabajo en equipo ensayadas con éxito en colegios cuya actividad se aproxima mucho a la educación personalizada).

✓Porque defiende la existencia de verdades universales y valores objetivos que son parcelas de la realidad que el hombre va conquistando, siempre de modo parcial para poder enriquecerlas sucesivamente, y que van poco a poco configurando la verdad más amplia y unívoca propia de la realidad, que existe en sí con independencia de quien la encuentre.

✓Porque se ocupa de formar en alumnos, profesores y padres el espíritu crítico de toda la información que reciben, para que sepan discernir la verdad del error, única forma de evitar la manipulación que hoy tanto prolifera.

✓Porque tiene como uno de sus mayores empeños la educación en, de y para la libertad, que confiere carácter humano a todos sus actos, acordes siempre con los valores y verdades objetivos.

✓Porque no es una concepción educativa cerrada, sino que está abierta a todas las corrientes razonables del pensamiento que no conlleven ningún tipo de reduccionismo pedagógico.

✓Porque, en última instancia, pretende que alumnos y educadores pongan su meta vital en la alegría del trabajo bien hecho, ayudándoles a descubrir todo lo positivo que existe en la propia realidad, aun cuando a veces se nos presente ardua o difícil.

A través de la educación personalizada se pretende atender las diferencias personales desde el trabajo común del día a día en medio del grupo, para lo que se debe tener presente de manera habitual que los alumnos presentan notables diferencias en maneras de aprender, necesidades educativas, conocimientos y experiencias previas, concepciones de lo que es el aprendizaje y el trabajo escolar, y formas de demostrar los aprendizajes realizados. Con estas consideraciones se hace necesario saber y tener en claro cómo atender las diferencias personales, lo cual es posible:

–Evaluando conductas o logros muy concretos con referencia al desarrollo de las distintas aptitudes o capacidades y circunstancias familiares y personales.

–Flexibilizando la programación en el sentido de plantear distintas secuencias de actividades para el aprendizaje de un mismo contenido; ofrecer diferentes niveles de realización de actividades; establecer actividades obligatorias para todos y actividades optativas; admitir la posibilidad de que, en un mismo período de clase, se desarrollen diferentes tipos de actividades e interacciones (empleo de todas las situaciones de aprendizaje); y emplear todos los recursos materiales y técnicos disponibles.

–Trabajando como equipo educador en lugar de hacerlo cada profesor por su cuenta.

–Empleando la tutoría (orientación personal) con todas sus posibilidades.

–Contando con los padres de cada alumno.

–Teniendo en cuenta no sólo las peculiaridades de cada alumno, sino también las de cada grupo-clase.

–Asumiendo la responsabilidad de que todos los alumnos aprendan, sin hacer acepción de personas en función de sus talentos.

–Propiciando el aprendizaje mediante una metodología operativa y participativa que conlleva la realización de trabajos y actividades por parte de los alumnos, en lugar de escuchar una explicación tras otra durante todo el día.

El sentido de la vida como síntesis motivacional de la persona

La capacidad que el ser humano tiene de preguntarse por la razón del ser del mundo, de la vida y de él mismo, le conduce inevitablemente a la existencia de una realidad que trasciende el espacio exterior, e incluso el interior, dándoles sentido. Esta es la esfera trascendente de la vida.

Consciente o inconscientemente, el hombre aspira a descubrir el sentido de su

vida porque en él tiene la conciencia, clara o menos clara, de encontrar la explicación de la realidad y la justificación de sus actos. Efectivamente: ¿hay alguien que no aspire a que su vida tenga sentido? El sentido de la vida intenta resolver el problema fundamental de la vida humana en general y de la vida concreta de cada persona en particular. El sentido de la vida es la contestación a la pregunta del por qué o para qué vivimos; en otras palabras, es la razón por la cual vale la pena vivir.

Frankl (1979; 1987) habla de la “voluntad de sentido” como el afán de encontrar un sentido concreto a la existencia personal, y afirma que la búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza (motivación) primaria. El sentido de la vida no se construye sino que se descubre; y se descubre precisamente en los valores que existen o se pueden promover en el ser y las circunstancias de cada vida personal. Los valores situados en los niveles exterior e interior, son parciales precisamente porque se hallan situados en un determinado nivel y no en otro. Los valores trascendentes tienen carácter de totalidad y se pueden resumir en la unidad y coherencia de vida, la sabiduría, el heroísmo y los valores religiosos.

Descubrir el sentido personal de la vida es llegar a conocer: qué sentido tiene y cómo se debe obrar en los distintos ámbitos y situaciones de la vida (familia, trabajo, relaciones sociales, etc.); qué actitud tomar respecto del mal y del dolor; y que cada persona es libre y en ella radica la dignidad de la que nacen los derechos y deberes que cada cual ha de conocer, profundizar, exigir y vivir.

---

[1] El tema del hombre ha sido y es uno de los grandes retos de la reflexión filosófica actual. Enfrentarse a él como lo hace Zubiri, intentando horadar en los múltiples problemas que acosan al hombre, dando una respuesta tan aguda y original, no es tarea fácil, y lo convierte en el referente obligado de la reflexión antropológica actual. El hombre en Zubiri es tema de investigación y estudio durante más de medio siglo. Fruto de ello fueron los numerosos trabajos publicados a lo largo de su vida, además de los miles de folios, todavía hoy inéditos, y de las recopilaciones que como Sobre el hombre se publicaron

después de su muerte.

[2] El evolucionismo es una teoría no probada científicamente. En sus términos más extremos llega a afirmar que todos los seres que pueblan el Universo son el resultado de una evolución de otros seres inferiores sin que haya mediado la intervención divina. En la evolución, así entendida, no ha lugar un espíritu que sobrevuele la materia, la informe, la impulse y la modifique. Grosso modo: la cualidad es cantidad. Pero ¡cuidado! Por espíritu (¿cualidad?) has de entender un plus, un más allá de la materia, un dinamismo que la informa, pero sin agotarse en ella. La materia no está cerrada sobre sí: en el hombre hay un núcleo irreductible que la transciende.

[3] Para conocer y llevar a la práctica la Educación Personalizada, en tanto concepción educativa basada en la naturaleza de la persona, y entendida como solución de futuro, puede consultarse el libro Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro (2009), citado en la bibliografía final. Parte de este capítulo resume algunos aspectos contenidos en él.

[4] Notas tomadas de Pérez Juste, R., Conferencia pronunciada en el Centro Universitario Villanueva sobre « La educación Personalizada” en octubre de 1999.

3

Los grandes “motivos” de la persona

ES DE EXPERIENCIA COMúN QUE EL MUNDO, en determinadas ocasiones, coadyuva a nuestro desarrollo, mientras que en otras parece obstaculizarlo. Esto provoca en la persona dos tipos de actitudes: unas, de acercamiento, y otras, de aversión. Junto a la aspiración universal a la felicidad, actúa en el ser humano la esperanza de poder relacionarnos de modo satisfactorio con las cosas y personas que nos rodean. ¿Cuáles pueden ser sus esperanzas cuya realización vendría a definir el puesto satisfactorio dentro de la realidad en que se encuentra situado? Tres son los grandes motores que impulsan a la persona a actuar, según García Hoz (1993: 60-72): el deseo de seguridad, el sentimiento de dignidad y la solidaridad.

EL DESEO DE SEGURIDAD

En la intimidad de cada ser humano existe una necesidad de seguridad, que se manifiesta de múltiples formas. Este deseo de seguridad no es más que la expresión, consciente o inconsciente, de la radical limitación del hombre; la vivencia de que su propio ser puede dejar de ser y al mismo tiempo el impulso fundamental a seguir siendo. El deseo de seguridad se pone de relieve de un modo especial en el niño, que acepta complacido su modo de vivir uniforme y rutinario, ya que en él tiene la experiencia de que puede mantenerse, es decir, le da seguridad. El miedo a lo desconocido es una clara manifestación de un deseo insatisfecho de seguridad. En virtud del deseo de seguridad el hombre se sitúa de un modo peculiar frente a las cosas, frente a los otros y frente a sí mismo.

–Frente a las cosas el hombre aspira a la posesión física, porque las cosas sensibles constituyen los medios para su subsistencia material (actitud de ahorro, de tener muchos bienes materiales, de hacer seguros de vida...).

–Frente a los demás el hombre manifiesta una especial adhesión a las personas a las que supone mayor poder. En la fortaleza de otros o del propio grupo se ampara a sí mismo, con una tendencia marcada a disolver su propia personalidad para que desaparezcan los riesgos.

–Frente a sí mismo el ansia de seguridad estimula al hombre a dejar la iniciativa en manos de otros, a esquivar el riesgo de toda libertad o autonomía.

La contrapartida del deseo de seguridad son la ansiedad y el miedo. Draper (1990), afirma que en la ansiedad se siente a disgusto, sin auxilio, sin aprecio, mientras que el miedo se dirige más a una realidad objetiva, peligrosa para el sujeto. Ansiedad y miedo suelen valorarse negativamente. La acción paralizante

o aversiva del miedo justifica esta actitud generalizada respecto de él. En cuanto a la ansiedad, su valoración no es tan fácil, ya que tanto puede ser estimulante cuanto debilitadora. Un pequeño nivel de ansiedad puede ser principio de actividad que remueva la pereza del estudiante, mientras que un alto nivel de ansiedad es debilitadora en casi todas las situaciones, interfiriendo en la actividad normal del organismo.

El miedo y la ansiedad pueden ser reducidos, neutralizándose así en tanto obstáculos para la eficacia del trabajo de los estudiantes. Las obras de Tobías (1979: 573-582), Ontoria y otros (1999: 27-48), por citar algunos ejemplos, constituyen un útil estudio sobre las formas de reducir la ansiedad por la doble vía de la atención al dominio de sí y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para llegar a conocer lo que hay de realidad en los riesgos que parecen rodearnos.

Las anteriores reflexiones sobre el deseo de seguridad y sus contrapartidas, miedo y ansiedad, llevan un mensaje a los educadores: la necesidad de cultivar la audacia, la valentía, el coraje, como actitudes positivas que van más allá de la evitación de los riesgos porque significa la aceptación positiva del riesgo como un elemento de la vida. Junto a esto, la inseguridad presenta otras manifestaciones, algunas de las cuales son: sentimiento de inferioridad, no sentirse amado, dudar de uno mismo (falta de autoconfianza) y miedo a la crítica. Esto es en parte debido a que tenemos expectativas irreales, formadas en base a las expectativas y opiniones de los demás.

Seguridad con respecto a sí mismo

Sintetizando lo expuesto por Jacques Philippe (2007: 31-33), existen tres actitudes posibles frente a aquello que nos desagrada o que consideramos negativo:

•La rebelión frente a lo real, es decir, no aceptar la realidad en que la persona se encuentra inmersa. La rebelión suele ser la primera reacción espontánea frente al sufrimiento. El problema está en que no resuelve nada; por el contrario, no hace sino añadir un mal a otro mal y es fuente de desesperación, de violencia y de resentimiento.

•La resignación: Al vernos incapaces de cambiar la realidad, nos resignamos. Puede representar cierto progreso con respecto a la rebelión, en la medida en que conduce a una actitud menos agresiva y más realista. Sin embargo, es insuficiente porque carece de esperanza. La resignación constituye una declaración de impotencia, sin más. Aunque puede ser una etapa necesaria, resulta estéril si se permanece en ella.

•La aceptación: Implica una disposición interior muy diferente pues lleva a decir «sí» a una realidad percibida en un primer momento como negativa, porque dentro de la persona se alza el presentimiento de que algo positivo acabará brotando de ella. En este caso existe, pues, una perspectiva esperanzadora. Así, por ejemplo, puedo decir sí a lo que soy a pesar de mis fallos, porque mi vida tiene pleno sentido.

Aceptarse para cambiar

La tarea de aceptarse a uno mismo es bastante más difícil de lo que parece. El orgullo, el temor a no ser amado y la convicción de nuestra poca valía están firmemente enraizados en nosotros. Basta con constatar lo mal que llevamos nuestras caídas, nuestros errores y nuestras debilidades; cuánto nos pueden desmoralizar y crear en nosotros sentimientos de culpa o inquietud.

Sin embargo hemos de convencernos de que no se puede transformar de un modo fecundo lo real si no se comienza por aceptarlo. Para amarnos y

aceptarnos como somos, tenemos una necesidad vital de la mediación de la mirada de otro. Esa mirada puede ser la de un padre, un amigo o un asesor y, si se es creyente, la de Dios.

El amor a uno mismo es bueno y necesario: no es el egoísmo del que todo lo refiere a su «yo», sino el saber vivir en paz con uno mismo, de aceptar ser lo que se es, con sus dones y sus limitaciones. El amor de uno mismo, se apoya en el amor al prójimo. El que se cierra al amor a los demás se priva de hermosas ocasiones de amar, de desplegar lo que hay de mejor en él, y por lo tanto de crecer en la confianza en sí mismo, unas ocasiones que se nos presentan por medio de los otros.

Elegir lo que no queremos

Dice Jean-Claude Sagne (1999: 172): “La mayor ilusión del hombre es la de dominar su vida. Porque la vida es un don que, por su misma naturaleza, escapa a todo intento de ser dominado”. Si el ejercicio de la libertad como elección entre diferentes opciones tiene su importancia, no obstante es fundamental —so pena de quedar expuesto a dolorosas desilusiones— comprender que existe otro modo de ejercer la libertad; un modo a primera vista menos celebrado y más pobre y humilde, pero a fin de cuentas más corriente, y de una fecundidad humana y espiritual inmensa: la libertad no es solamente elegir, sino aceptar lo que no hemos elegido.

Conviene resaltar la importancia de este modo de ejercer la libertad. El acto más elevado y fecundo de libertad humana reside antes en la aceptación que en el dominio. El hombre manifiesta la grandeza de su libertad cuando transforma la realidad, pero más aún cuando acoge confiadamente la realidad que le viene dada día tras día.

Resulta natural y fácil aceptar las situaciones que, sin haber sido elegidas, se presentan en nuestra vida bajo un aspecto agradable y placentero. Evidentemente, el problema se plantea a la hora de enfrentarnos con lo que nos desagrada, nos contraría o nos hace sufrir. Y, sin embargo, es precisamente en estos casos cuando, para ser realmente libres, se nos pide “elegir” lo que no hemos querido e incluso lo que no hubiéramos querido a ningún precio. He aquí una ley paradójica de nuestra existencia: no podemos ser verdaderamente libres si no aceptamos no serlo siempre.

Este es un punto de importancia decisiva: quien desea acceder a una verdadera libertad interior, debe entrenarse en la serena y gustosa aceptación de multitud de cosas que parecen ir en contra de su libertad. Aceptar sus limitaciones personales, su fragilidad, su impotencia, esta o aquella situación que la vida le impone, etc.; algo que cuesta mucho hacer, porque sentimos un rechazo espontáneo hacia las situaciones sobre las que no ejercemos nuestro control. Pero la verdad es ésta: las situaciones que nos hacen crecer de verdad son precisamente aquellas que no dominamos (Jacques Philippe, 2007: 29-31).

¿Y el sufrimiento?

Cuando experimentamos un sufrimiento, lo que más daño nos hace no es tanto éste como su rechazo, porque entonces al propio dolor le añadimos otro tormento: el de nuestra oposición, nuestra rebelión, nuestro resentimiento y la inquietud que provoca en nosotros. La tensa resistencia que genera en nuestro interior y la no aceptación del sufrimiento hacen que éste aumente. Mientras que, cuando estamos dispuestos a aceptarlo, se vuelve de golpe menos doloroso. Pero siempre habrá sufrimientos irremediables que conviene esforzarse en aceptar con tranquilidad. Y esto no es masoquismo, ni gusto por el dolor, sino todo lo contrario, porque la aceptación de un sufrimiento hace éste mucho más soportable que la crispación del rechazo. Es sorprendente ver lo desgraciados que somos en nuestra vida diaria a causa de la mentalidad hedonista de nuestra sociedad, para la cual cualquier dolor es un mal y hay que evitarlo a toda costa.

Quien adopta como línea de conducta habitual la huida del dolor, el no aceptar más que lo grato y cómodo rechazando lo demás, antes o después acabará cargando con cruces más pesadas que quien se esfuerza por aceptar de buen grado un sufrimiento que, considerado con realismo, es imposible eliminar.

Añadiremos que el auténtico mal no es tanto el dolor como el miedo al dolor: si lo acogemos con confianza y con paz, el dolor nos hace crecer, nos educa, nos enseña a amar de modo desinteresado y nos hace comprensivos con el prójimo. El miedo al dolor, por el contrario, nos endurece, nos encorseta en actitudes protectoras y defensivas, y a menudo nos conduce a decisiones irracionales de nefastas consecuencias. El sufrimiento malo no es el vivido, sino el «representado», ése que se apodera de la imaginación y nos coloca en situaciones falsas. El problema no está en la realidad, que es esencialmente positiva, incluso en su parte dolorosa, sino en nuestra representación de la realidad. Porque, en última instancia, rehuir el dolor es rehuir la vida, ya que forma parte de ella.

Las barreras del miedo

Afirma Hunt (1997: 38): “Si la ventana por donde contemplamos la vida es una ventana de limitaciones, nuestro comportamiento manifestará limitaciones. Si la ventana es una creencia en las capacidades ilimitadas de la mente y el cuerpo y en nuestra capacidad como seres humanos de producir cambios en nuestra vida, nos abriremos a la amplísima capacidad potencial de rendimiento que tenemos todos a nuestra disposición”.

Todas las personas, pues, hemos vivido experiencias que han generado convicciones positivas o negativas hacia nosotros mismos. A las convicciones negativas o limitadoras del aprendizaje Hunt las llama “las barreras del miedo” (1997: 39-50).

Hemos de evitar un concepto erróneo de la aceptación de sí y de las flaquezas. No debemos dejarnos encerrar por las limitaciones que consideramos tales y que, como ocurre con frecuencia, no lo son en realidad. A consecuencia de nuestras caídas y de la educación recibida (esa persona que nos ha repetido mil veces: «tú no llegarás», o «nunca harás nada bueno», etc.); a causa de los reveses sufridos y de nuestra falta de confianza, tenemos una fuerte tendencia a llevar inscrita en nosotros toda una serie de «creencias limitadoras» y de convicciones, que no se corresponden con la realidad, de acuerdo con las cuales nos hemos persuadido de que jamás seremos capaces de hacer esto o aquello, de afrontar tal o cual situación. Los ejemplos son innumerables: «no llegaré», «jamás saldré de esto», «no puedo», «siempre será así»... Afirmaciones de este tipo nada tienen que ver con la aceptación de nuestras limitaciones; son, por el contrario, el fruto de la historia de nuestras heridas, de nuestros temores, a los que conviene dar salida y de los que es preciso desembarazarse. Aceptarse a uno mismo significa acoger las miserias propias, pero también las riquezas, permitiendo que se desarrollen todas nuestras legítimas posibilidades y nuestra auténtica capacidad. Así pues, antes de expresarnos en términos tales como «soy incapaz de hacer tal cosa o tal otra», resulta conveniente discernir si esta afirmación procede de un sano realismo, o es una convicción de naturaleza puramente psicológica que deberíamos desechar (Jacques, Philippe, 2007: 43-44).

Seguridad con respecto a los demás

La dependencia genera inseguridad

El aprendizaje se facilita cuando hay una atmósfera dichosa de afecto y atenta solicitud. La apertura de las emociones y la sensibilidad pueden cultivarse únicamente cuando el estudiante se siente seguro en la relación con sus maestros. El sentimiento de seguridad es una necesidad primordial en los alumnos e hijos. Hay una diferencia inmensa entre el sentimiento de seguridad y el sentimiento de dependencia. Consciente o inconscientemente, la mayoría de los educadores cultiva el sentimiento de dependencia y, por lo tanto, alienta sutilmente el temor, lo cual también hacen los padres a su propia manera,

afectuosa o agresiva.

La dependencia se produce en el niño por las afirmaciones autoritarias o dogmáticas de los padres y de los maestros acerca de lo que el niño debe ser y hacer. La dependencia va siempre acompañada por la sombra del temor, y este temor obliga al niño a obedecer, a amoldarse, a aceptar sin reflexión los edictos y las sanciones de sus mayores. En esta atmósfera de dependencia queda aplastada la sensibilidad; pero cuando el niño sabe y siente que está seguro, su florecimiento emocional no se ve bloqueado por el temor.

Ser aceptado

Los demás son muy importantes, porque antes de llegar a ser nosotros mismos, hemos de ser en relación a los demás. Pero ¿quiénes son los primeros “demás” que nos encontramos en nuestras vidas? Son nuestros padres. El recién nacido no tiene conciencia de ser un ser humano, ni de su valoración como tal. Lo que de alguna forma sí sabe es si es aceptado o rechazado, si se le quiere o se le ignora, y esto sólo puede llegarle por los mensajes que él puede interpretar.

Para los humanos, el ser o no ser aceptado es la diferencia entre la vida y la muerte. Es claro que si el bebé no tiene su papilla muere. Pero aún teniéndola, puede llegar a tener graves alteraciones si no recibe su alimentación afectiva y su adecuada aceptación. En relación a esto, más tarde nos vamos a encontrar los sentimientos de poca o nula valía personal, la preocupación enfermiza por la opinión de los demás, el perfeccionismo como un intento de control de un entorno amenazante, la fobia social como solución para evitar ser mal valorado, la agorafobia o el vértigo del vacío, de la falta de un apoyo salvador, el pánico de enfrentar solo lo desconocido, la sensación de irrealidad, de no pertenencia, de sentirse un marciano que no tiene nada que ver con lo que le rodea. Se puede rayar la psicosis.

Cuanto antes se produce el aislamiento afectivo, peores son sus consecuencias, pero no es preciso que el aislamiento sea carcelario para producir sus efectos. La ignorancia sistemática de sus necesidades, las peticiones imposibles de cumplir, los dobles mensajes, la violencia tanto física como verbal o psicológica, el desprecio y la desvalorización o crítica sistemática pueden tener nefastas consecuencias para el desarrollo personal

Confianza

Toda relación basada en la confianza, contribuirá a una comunicación natural en la que el joven no considerará a los mayores como una amenaza a la que debe temer. Un niño que se siente seguro, tiene sus propios medios naturales de expresar el respeto que es esencial para el aprendizaje. Este respeto está despojado de toda autoridad, de todo temor. Cuando el niño tiene este sentimiento de seguridad, su conducta o comportamiento no es algo impuesto por los mayores, sino que se vuelve parte del proceso de aprender. A causa de que se siente seguro en su relación con el maestro, el niño será naturalmente atento; es sólo en esta atmósfera de seguridad donde pueden florecer la apertura emocional y la sensibilidad.

¿De dónde procede la desconfianza? Unos confían simplemente porque fueron educados de ese modo, pero también hay quienes no se fían de los demás porque proyectan sobre ellos su propia inseguridad. En algunos, este problema de autoestima está ligado a antiguas decepciones. El orgullo herido puede distorsionar tanto la realidad, que incluso detalles objetivamente amables se vuelven sospechosos. Si estas personas no curan sus heridas cultivando una autoestima realista, se vuelven autosuficientes: les cuesta aceptar que necesitan el amor de los demás.

El valor de dejarse amar

En el amor, nos solemos mover entre dos extremos: entrega y reserva. El orgullo y el miedo impiden darlo o recibirlo del todo. Como expresa el protagonista de una novela de Sándor Márai, “hace falta mucho valor para dejarse amar sin reservas. Un valor que es casi heroísmo. La mayoría de la gente no puede dar ni recibir amor porque es cobarde y orgullosa, porque tiene miedo al fracaso. Le da vergüenza entregarse a otra persona y más aún rendirse a ella porque teme que descubra su secreto... el triste secreto de cada ser humano: que necesita mucha ternura, que no puede vivir sin amor” (S. Márai, 2005: 146). Hay quienes se curan en salud y prefieren mantenerse inmunes ante las perturbaciones del amor, pero lo pagan muy caro, porque terminan en una tremenda soledad. Y, como decía Gabriel Marcel (1921) “nada está perdido para un hombre que vive un gran amor o una verdadera amistad, pero todo está perdido para quien está solo”.

Lo ideal sería que no hubiera diferencia entre como somos realmente, como creemos que somos y como nos manifestamos ante los demás. Quien oculta su debilidad, suele ponerse a la defensiva cuando salen a relucir sus flaquezas.

En resumen, el núcleo sólido de nuestra personalidad, el fondo de seguridad íntima que todos necesitamos, consiste en esta doble certeza: la de ser amado y la de poder amar. Ambas son necesarias; por una parte, saberse amado de un modo incondicional, lo que libera de la angustia de preguntarse permanentemente si se es digno de amor, si se está a la altura o no, etc. Pero eso no basta. Es preciso, por otra parte, saberse capaz de amar, de darse, de desinterés, etc. Eso es necesario para detectar el precio y el valor de nuestra vida. Para existir de una manera libre y feliz, tenemos necesidad no sólo de ser amados, sino también de amar, de devolver, de dar fruto, de dar la vida.

Seguridad con respecto a la dimensión trascendente

Quienes creen en la dimensión trascendente de la persona, tienen una plena confianza en Dios, de forma que la necesidad de seguridad les queda plenamente satisfecha.

Efectivamente, la necesidad de seguridad está presente a lo largo de toda nuestra existencia. Por una parte, todos hemos conocido alguna situación de prueba o de dificultad que nos ha afectado personalmente o a nuestros seres queridos, y ante la que la solución no estaba en nuestras manos; por otra parte, si en ciertos momentos de confusión, de duda, de prueba, nos quedamos en el plano de la reflexión, no podremos salir. Si en situaciones de inquietud relacionadas, por ejemplo, con el futuro, tratamos de calmar esa inquietud a base de razonamientos, corremos el riesgo de encontrarnos en un callejón sin salida. En efecto, nunca sabremos si ganarán los motivos que tenemos para preocuparnos o los que tenemos para tranquilizarnos, pues nuestra razón es incapaz de prever y controlar todas las cosas. El único modo de hacer inclinar la balanza hacia el lado bueno (el de la confianza, de la esperanza y de la paz), no es el de multiplicar los argumentos (siempre encontraremos uno en sentido opuesto). La verdadera paz no se deriva de la conclusión de un razonamiento humano.

EL SENTIMIENTO DE DIGNIDAD

La última razón de la vida humana no está en la vida misma. Se quiere vivir para algo. Como pilotos de nuestra propia persona, no podemos considerar justificada totalmente nuestra existencia en la conservación de la vida; es menester que nos preguntemos por qué vale la pena nuestra existencia. Y aquí surge una motivación que viene a justificar el propio deseo de seguridad, pero que implica un avance, un paso más respecto de él: es el deseo de dignidad.

Efectivamente, a la vez que forma parte del mundo, el hombre lo trasciende y muestra una singular capacidad —por su inteligencia y por su libertad—de dominarlo. Y se siente impulsado a la acción con esta finalidad. Podemos aceptar por tanto que el valor del ser humano es de un orden superior con respecto al de los demás seres del cosmos. Y a ese valor lo denominamos dignidad humana.

La dignidad propia del hombre es un valor singular que fácilmente puede reconocerse. Lo podemos descubrir en nosotros o podemos verlo en los demás. Pero ni podemos otorgarlo ni está en nuestra mano retirárselo a alguien. Es algo que nos viene dado. Es anterior a nuestra voluntad y reclama de nosotros una actitud proporcionada, adecuada: reconocerlo y aceptarlo como un valor supremo (actitud de respeto incondicionado y absoluto). Por eso mismo, aún en el caso de que toda la sociedad decidiera por consenso dejar de respetar la dignidad humana, ésta seguiría siendo una realidad presente en cada ciudadano. Aún cuando algunos fueran relegados a un trato indigno, perseguidos, encerrados en campos de concentración o eliminados, este desprecio no cambiaria en nada su valor inconmensurable en tanto que seres humanos.

El sentimiento de dignidad es la conciencia que el hombre tiene de ser sujeto frente al mundo de mera objetividad que le rodea; la conciencia de sentirse superior a lo que es pura naturaleza. Si el sentimiento de seguridad apunta a la conservación del ser, el sentimiento de dignidad se justifica en la necesidad de

vivir como hombre. Esto ocurre cuando se hace cargo de que tiene capacidad de juicio (conciencia) y libertad para gobernar su vida y decidir sobre el uso de las cosas.

El sentimiento de dignidad coloca al hombre en el plano moral, ya que dignidad es tanto como grandeza cualitativa, que sólo está al alcance de las personas. También el sentimiento de dignidad implica en el hombre una peculiar actitud frente a las cosas, frente a los demás y frente a sí mismo.

•*Frente a las cosas el hombre se presenta: como sujeto , es decir, como ser capaz de posesión espiritual, de aprehensión de la esencia de lo que una cosa es: la posesión de la verdad, de la belleza, de la bondad, que hay en las cosas. Y el hombre, también tiene dominio activo del mundo, gracias a dicha posesión intelectual, que le hace capaz de modificar la realidad de acuerdo con sus propias ideas, convirtiéndole de algún modo en creador. Implicada en esta relación se halla la "motivación de dominio", entendida como la general tendencia del organismo a una creciente competencia en relación con el ambiente (.....). La conducta motivada por el dominio es inherentemente satisfactoria y fuente de alegría (Ryan y Connell, 1990).*

•*Frente a los demás el sentimiento de dignidad se hace efectivo: en el poder, en la capacidad de influir en la vida de los otros, haciendo que éstos acomoden su existencia a normas emanadas de nosotros mismos. Esta intervención puede revestir la nobleza de una ayuda material y espiritual a los otros, o la abyección de una sujeción tiránica. Y también se hace efectivo en el reconocimiento de su propia dignidad por parte de los demás; el deseo de honores, de fama, de respeto, de consideración, son manifestaciones de esta proyección personal afectiva a que inclina el sentimiento de dignidad.*

•*Respecto a sí mismo, el sentimiento de dignidad favorece la conciencia y el ejercicio de la libertad, de la autonomía, es decir, de la capacidad y efectividad de gobierno de la propia vida.*

Estrechamente ligados con el sentimiento de dignidad están las expresiones, hoy muy frecuentemente utilizadas, de autoconcepto, autoestima y autocontrol, dependientes entre sí. Autoconcepto es tanto como conocimiento de sí mismo, es un fenómeno predominantemente de conocimiento. Autoestima significa valoración de sí mismo, es un fenómeno predominantemente afectivo. Autocontrol hace referencia a dominio de sí mismo, e indica una cierta actuación del sujeto sobre él mismo. Estos tres términos presuponen la conciencia, capacidad o modo de obrar que no está al alcance de los animales y plantas, y son indicadores de la dignidad humana.

Dada la importancia que hoy han cobrado estas tres realidades, nos detendremos brevemente a continuación en cada una de ellas.

Autoconcepto, autoestima, autocontrol

Qué es autoconcepto

De acuerdo con la mayoría de los especialistas (Ramírez Salguero y Herrera Clavero, 2009; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Rosenberg, 1979; Wylie, 1979; Wells y Marwell, 1976; Burns, 1979; Purkey, 1981; Greenwald y Pratkanis, 1984, y González y Tourón, 1992, entre otros), el autoconcepto supone el conjunto de pensamientos y sentimientos del sujeto hacia sí mismo que le llevan a comportarse de una forma particular. Suele definirse, en sentido genérico, como el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo.

Así, es posible diferenciar dos componentes o dimensiones en el autoconcepto: los cognitivos (pensamientos) y los afectivos o evaluativos (sentimientos y

autoestima). Los primeros se refieren a las creencias sobre uno mismo, tales como la imagen corporal, la identidad personal y social, los valores, las habilidades o los rasgos que el individuo considera que posee. Los segundos están constituidos por el conjunto de sentimientos positivos y negativos que el individuo experimenta sobre sí mísmo (Rosenberg, 1989; McCrae y Costa, 1988). En la determinación de la influencia de ambos componentes (cognitivos y evaluativos), va siempre a representar un papel importante la imagen que el sujeto considera que los demás tienen de él: la dimensión social que considera que merece.

El autoconcepto constituye un conjunto integrado por tres factores o actitudes relativos al "yo" que, de considerarlos individualmente, podrían identificarse así:

–Los cognitivos (pensamientos), con el autoconcepto propiamente dicho.

–Los afectivos (sentimientos), con la autoestima.

–Los conativos (comportamientos), con la autoeficacia.

En cuanto a los factores que determinan la formación del autoconcepto, la mayoría de los expertos coinciden en los siguientes:

–El feedback con los otros significativos (Mead, 1934; Sullivan, 1974; Montané, 1983, etc.).

–La interpretación de los éxitos y los fracasos (Rosenberg, 1989; etc.),

–La comparación social (Festinger, 1954; Hyman y Singer, 1967; Beltrán,

2000; Oñate, 1989; etc.).

–Las atribuciones acerca de la propia conducta (Purkey, 1970; Coopersmith, 1974; etc.).

Qué es la autoestima

Clemes et al. (1994: 7), refiriéndose a la autoestima como parte efectiva del autoconcepto, opinan que es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es el “aglutinante” que liga la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre.

Hablando metafóricamente, podríamos decir que la autoestima es el combustible del motor que supone el autoconcepto respecto a la personalidad, vehículo que nos conducirá por la vida, y su particular forma de conducirse, más o menos acertada, determinará su autoeficacia; dado que, como pensamos (cognición), sentimos (afectividad) y actuamos (conación). Precisamente, una consecuencia negativa de ello son los estereotipos (mala cognición), que llevan a la formación de prejuicios y a la práctica de la discriminación.

Indicadores de una baja autoestima

Resumiendo las características en las que coinciden los expertos, propias de una persona con baja autoestima, tendríamos las siguientes:

–Desprecia sus dones naturales.

–Influyen en ella con facilidad otras personas.

–Se frustra fácilmente.

–Se siente impotente.

–Actúa a la defensiva.

–Culpa a los demás por sus debilidades.

–Evita situaciones que le provoquen ansiedad.

–Siente que los demás no la valoran.

Importancia de la familia en la formación de la autoestima

Lógicamente la familia es uno de los pilares en los que se basa el nivel de autoestima. Hay una polarización de los padres a tener demasiado en cuenta el rendimiento académico a la hora de evaluar al niño. Precisamente, Rollins y Thomas (1979) encontraron que el apoyo de los padres se relacionaba altamente con las características actitudinales y conductuales del niño, y que el apoyo afectivo de los padres estaba asociado con una alta autoestima y con un desarrollo cognitivo avanzado. En este sentido, los estudiantes que son rechazados por sus compañeros de clase, están mal adaptados social y familiarmente (Musitu y Román, 1982), por lo que se convierte en un terreno abonado para la adquisición de una baja autoestima y de un sentimiento de fracaso que extrapolan al marco social más amplio en el que se desenvuelven.

Relación autoconcepto-autoestima con resultados académicos

Hoy día, la presión social (familia, escuela, ambiente), hace que los alumnos estén envueltos por la obsesión de la competencia académica y por el buen logro académico. Parte del nivel de autoestima del escolar viene dado por las aprobaciones o reprobaciones de sus logros escolares dadas por sus otros significativos, especialmente los padres y profesores. Cuanto mejores calificaciones y más premios obtengan, mayores aprobaciones y, consecuentemente, mayor nivel de autoestima tendrán.

Autoconcepto y rendimiento académico están ligados íntimamente, es más, hasta se utiliza el rendimiento académico como medidor de la autoeficacia. De tal manera que un estudiante con éxito llega a sentirse competente y significativo, mientras que el que fracasa termina por sentirse incompetente e inferior. Numerosos investigadores[1] han podido comprobar que los alumnos de rendimiento insuficiente se ven a sí mismos menos adecuados que los demás, perciben a los compañeros y a los adultos como menos aceptables, muestran menos eficacia en la resolución de problemas y menor libertad y adecuación en

la expresión afectiva.

Potenciar la cultura del esfuerzo

Nuestra sociedad es bastante “ligth” con respecto al esfuerzo. Desde la publicidad se venden esperanzas de conseguir grandes resultados sin poner apenas esfuerzo y, como consecuencia, muchas personas se sienten insatisfechas porque no terminan de alcanzar ese tipo de resultados. Los grandes resultados y el verdadero éxito sólo se logran cuando la persona está dispuesta a poner el esfuerzo que sea necesario para conseguirlos. No existen atajos en el camino hacia el éxito. Cuando la persona asume que el esfuerzo es necesario para producir resultados, y comienza a esforzarse, los resultados que se producen son tremendamente gratificantes y siempre aparece la motivación generada por la sensación de estar dando lo mejor y por estar generando un avance significativo en su vida.

Ser realistas [2]

Muchos educadores, guiados por un miedo excesivo al sentimiento de culpa, tratan de convencer a sus pupilos de que no tienen defectos. Intentan por ello inculcarles la autoestima incluso a costa de la verdad sobre ellos mismos. Conviene prevenir y combatir los complejos de inferioridad, pero nunca en detrimento de la realidad, haciendo creer a esos niños o jóvenes que son mejores de lo que son. La verdad se impone siempre, tarde o temprano, y el engaño, inevitablemente, siempre provoca una frustración mayor.

Conviene, pues, hablar de autoestima, pero con fórmulas que ayuden a asumir toda la verdad de uno mismo, en lo positivo y en lo negativo, lo que evitará tanto el complejo de superioridad como el de inferioridad. Esos dos extremos, por exceso o por defecto, reflejan de modo diferente el mismo orgullo dañino y

frustrado. Es tan nocivo pedagógicamente fomentar el autoengaño de no reconocer las propias carencias, como incidir en ellas con personas que tienden a exagerar sus defectos. No se trata de «pensar que todo lo que se hace está bien por el mero hecho de que lo hacemos nosotros, sino de no tratarse demasiado duramente. Somos quienes somos, y al final debemos ser nuestro mejor amigo. No cerraremos los ojos a todo cuanto hay en nosotros que podría o debería mejorar, pero no nos obligaremos a esa mejoría mediante el castigo o el menosprecio. (...) Reconozcamos lo bueno que hay en nosotros sin estridencias ni entusiasmos desaforados, pero si hay motivos para estar orgullosos, pues vamos a estarlo, qué caramba» (Gómez Borrero, 2000: 12-13).

Humildad y autoestima están intrínsecamente relacionadas aunque son conceptos diferentes. Mientras la humildad es una virtud moral, la autoestima proviene del ámbito de la psicología. Ésta apela a un sentimiento positivo sobre uno mismo. La humildad, sin embargo, es mucho más que un estado de ánimo: implica una profunda aceptación de la verdad interior, en lo bueno y en lo malo. Y va más allá, al cimentar también la conciencia de una dignidad.

En el fondo, uno de nuestros problemas fundamentales radica en no saber asumir, en disimular o en rechazar nuestras propias carencias. Lo ideal sería reconocerlas y buscar pacíficamente los medios para solucionarlas. Esta actitud verdadera y realista constituye la esencia de la virtud de la humildad. La humildad nos enseña a cultivar una sana relación con nosotros mismos, asumiendo pacíficamente la realidad de nuestras carencias. El orgullo, en cambio, nos aleja de la verdad impidiéndonos reconocer nuestras limitaciones. La actitud ideal hacia uno mismo, a la vez que conlleva reconocer humildemente la verdad acerca de la propia imperfección, va unida a un profundo sentido de la propia dignidad.

Autocontrol

El autocontrol entra en el campo ético-práctico. Se trata de la capacidad que uno

tiene para actuar sobre sí mismo, de regular tanto la conducta atractiva cuanto la aversiva, con el fin de que se adapten a los criterios y decisiones del sujeto. El autocontrol tiene un doble sentido (Wenar, 1990):

–De tipo social, en la medida en que significa regulación de la actitud y actividad de un sujeto frente al mundo que le rodea. También aquí podemos situar dos manifestaciones: la de aquél para el cual el sujeto obra de manera socialmente aceptable en lugar de actuar inaceptablemente cuando los dos tipos de conducta están en conflicto, y la de aquél que pone de relieve al sujeto como un activo agente que controla su ambiente.

–De tipo individual, que se manifiesta en la tradicionalmente conocida expresión "dominio de sí mismo", no sólo respecto de la conducta manifiesta, sino también respecto de la conducta interior, y que hoy se denomina "autorrealización". El concepto de totalidad, de cumplimiento, de funcionamiento o perfección se hallan incluidos igualmente en la autorrealización.

Nótese cómo García Hoz ha integrado y profundizado, dentro de su concepción de educación personalizada, en todo lo relativo a la metacognición, cuyas tres realidades constitutivas allí citadas, pueden extrapolarse claramente a los tres componentes del sentimiento de dignidad, como podemos ver en la tabla 3.1.

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA METACOGNICIÓN	ELEMENT
1. Conocer nuestras operaciones o procesos mentales	a) Autoconc
2. Saber cómo mejorar esas operacionesv y procesos previa valoración de los mismos	b) Autoestir
3. Poseer capacidad autorreguladora	c) Autocont

Tabla 3.1. Dignidad y metacognición

LA SOLIDARIDAD

Afirma García Hoz (1993: 72-75) que hay actos que no se pueden situar en ninguna de las motivaciones vistas. En concreto, existe en cualquier vida humana una tensión, el amor, que constituye una nueva motivación. Tanto el deseo de seguridad como el sentimiento de dignidad se apoyan en la mirada del hombre sobre sí mismo cuando es objeto de la mirada de los otros o de la acción de las circunstancias exteriores (motivaciones extrínseca e intrínseca), mientras que el amor supone olvido de sí mismo y mirada hacia los demás (motivación trascendente). Esta motivación del amor, al apoyarse en el conocimiento, puede ser denominada como "solidaridad", porque en ella se comprende tanto el conocimiento que uno tiene de su estrecha relación con los demás, cuanto la tendencia a unir su vida con la de los otros. De ahí que pueda ser definida como "la actitud que supone y ordena la convivencia", apoyándose en la "apertura" como principio fundante de la persona, y resumiéndose en una sola palabra: dar. El dar, frente al recibir, tiene el gran valor de otorgar sentido a la vida humana. El hombre se siente verdaderamente digno cuando da algo a los otros; en el dar se halla una de las respuestas a la gran pregunta de por qué o para qué vive el hombre.

–En tanto que conocimiento, la solidaridad es consciencia de que en cierto modo somos uno mismo con los demás; en ella va incluida la convicción de que, así como yo necesito de la vida de los otros, los otros necesitan también de mi propia vida.

–Como sentimiento, la solidaridad tiene varias manifestaciones situadas en una misma línea de actitud positiva hacia los demás: el aprecio universal y constante, que tiene por objeto a toda la humanidad; el aprecio incidental que sentimos por los que corrientemente llamamos "conocidos"; y el compañerismo y la amistad.

–Como valor, la solidaridad constituye un tipo de conducta que algunos autores

llaman “prosocial” (Bar-Tal, 1990). Desde el punto de vista ético , la solidaridad es valor positivo que tiene su contrapartida en la conducta aversiva.

–En el orden práctico, la solidaridad tiene manifestaciones de carácter positivo: la comunicación puramente informacional, que se queda en el mundo del conocimiento (comunicación) y la cooperación y la ayuda. También tiene manifestaciones de carácter negativo: la evitación o escape, la oposición y la conducta propiamente aversiva.

Aceptarse a uno mismo para aceptar a los demás

Como hemos dicho anteriormente, el amor a uno mismo es bueno y necesario: no es el egoísmo del que todo lo refiere a su “yo”, sino la gracia de vivir en paz con uno mismo, de aceptar ser lo que se es, con sus dones y sus limitaciones.

Existe un profundo vínculo de doble dirección entre aceptación de sí y aceptación de los demás. El uno propicia el otro. A veces no llegamos a aceptar a los demás porque, en el fondo, no nos aceptamos a nosotros. El que no está en paz consigo mismo, necesariamente estará en guerra con los demás. Mi no-aceptación de mí crea una tensión interior, una insatisfacción y una frustraci6n que con frecuencia volcamos sobre los demás, convertidos así en cabeza de turco de nuestros conflictos interiores. Un pequeño ejemplo: cuando estamos de mal humor contra lo que nos rodea, suele ser porque no nos sentimos contentos con nosotros mismos, y se lo hacemos pagar a los demás. Y a la inversa: el hombre que cierra su corazón a los demás, que no hace ningún esfuerzo por amarlos tal como son, que no sabe reconciliarse con ellos, jamás tendrá la fortuna de vivir esa profunda reconciliación con uno mismo que tanto necesitamos. De hecho, siempre acabamos siendo víctimas de nuestra pobreza de corazón para con el prójimo, de nuestros juicios y de nuestro rigor (Jacques Philippe, 2008: 45-46).

¿Existen otras grandes motivaciones?

Existen bastantes autores que han estudiado o investigado las grandes motivaciones humanas, y han realizado diversas clasificaciones de las mismas. Baste citar a Maslow, Crutchfield y Ballachey, McClelland, Lersch, Klineberg, Harlow y Butler, Festinger, Heider, Rosenthal, Ausubel y, en general, los conductistas, cognitivistas y seguidores de la Escuela Nueva. Sin embargo, como afirma el propio García Hoz, todas ellas se pueden entender situadas en los tres grandes campos motivacionales o necesidades-eje de la conducta personal que él propone[3]. Podemos, pues, concluir que estos tres campos definen totalmente la relación y el puesto del hombre en el mundo. En ellos están incluidas motivaciones más concretas derivadas de la relación del hombre con la realidad, según veremos en los capítulos siguientes.

CONSECUENCIAS PRÁCTICAS PARA APLICAR EN EL AULA

Al ser ésta una teoría integradora, es decir, que abarca todos los ámbitos de la persona, puede afirmarse que todas las demás teorías y normas de acción consecuentes están comprendidas aquí, es decir, se dirigen, en última instancia, a cubrir las necesidades de seguridad, de dignidad y de solidaridad. Por eso nos vamos a limitar a enumerar algunos principios normativos que se desprenden de un modo muy directo de los tres motivos básicos que indica García Hoz.

Con respecto al deseo de seguridad

Hay que enumerar, en primer lugar, todo lo relacionado con los intereses y necesidades de los alumnos. En este sentido cabe afirmar:

–Ayudar a adquirir un autoconcepto y una autoestima realistas.

–Fomentar el autocontrol.

–Corregir, cuando proceda, de modo amable, de forma que el alumno perciba que, lo que ha hecho, puede hacerlo bien o mejor.

–Relacionar los temas a tratar con los intereses y problemas propios de cada edad o fase de la vida, siempre que sea posible. De esta forma se evita que las clases se conviertan en un conjunto de datos muertos y sin sentido para el alumno.

–Partir de hechos o acontecimientos de la actualidad que tienen marcada relevancia para el alumno.

–Procurar que la vida escolar no debe esté divorciada de la realidad humana de sus alumnos. Es necesario que las diversas materias atiendan las necesidades biopsicosociales de los escolares, de forma que las actividades que realicen tengan significado y utilidad inmediata.

–Indagar las aspiraciones de sus alumnos para relacionarlas con la enseñanza, poniendo de manifiesto que su materia puede ayudar al estudiante en la consecución de sus objetivos más íntimos. Además, el profesor debe ayudar a que el alumno se ajuste a sí mismo y a la realidad, de forma que sus aspiraciones sean realistas, es decir, no estén ni por encima ni por debajo de sus posibilidades.

–Explorar los muchos motivos que están presentes en cada educando, teniendo en cuenta las diferencias individuales en la motivación.

–Tener el coraje de abrirse, porque la confianza en sí mismo está ligada a la confianza hacia los demás. Tomar conciencia que la vida no es perfecta, que uno mismo no es perfecto y los demás tampoco lo son. Eliminar el diálogo interno negativo reemplazándolo por palabras positivas.

–Mejorar la imagen que se tiene de sí mismo para crear más confianza.

–Si se es creyente, tener sentido de la filiación divina.

–Superar la baja autoestima cambiando la manera que se siente emocionalmente, acerca de sí mismo. La baja autoestima lleva a creer que uno no es lo suficientemente bueno y perfecto tal como en realidad es.

–Aprender a comunicarse de una manera asertiva. Ser asertivo ayuda a autocontrolarse, y cuando se vea a sí mismo comunicándose con los demás sin agresión acerca de sus necesidades y derechos, se sentirá bien.

Con respecto al sentimiento de dignidad

–Reconocer su propia dignidad por parte de los demás (respeto y consideración).

–Inculcar el deseo por conocer. Ser consciente de poseer una peculiar capacidad para preguntarse por lo que le rodea y por sí mismo, para fraguar pensamientos, valoraciones y decisiones mediante la reflexión (cognición y metacognición).

–Promover el deseo de ejecución: posesión espiritual de lo que una cosa es (su esencia): de su verdad, de su belleza, de su bondad.

–Ser capaz de modificar la realidad de acuerdo con sus propias ideas (creatividad).

–Valorar la dignidad de las personas, manifestada en el trato.

–Conseguir que el escolar se comprometa en la realización de sus tareas o trabajos.

–Evitar el sometimiento (activo o pasivo), la violencia, el abuso de poder o la indefensión con respecto a los alumnos.

–Promover la adquisición de las siguientes actitudes y valores: asumir responsabilidades con facilidad, estar orgulloso de sus logros, afrontar nuevos retos con entusiasmo, utilizar sus medios, oportunidades y capacidades para modificar su vida de manera positiva, quererse y respetarse, y conseguir el aprecio y respeto de quienes le rodean, rechazar toda actitud negativa para la persona misma, ser sincero en toda manifestación de afecto que realiza, y aceptarse a sí mismo.

–Tener en cuenta las siguientes condiciones necesarias para conseguir una autoestima realista (Clemes et al., 1994: 12 y ss.):

•*Vinculación : al establecer vínculos que son importantes para uno mismo y que los demás reconocen como importantes, se obtiene gran satisfacción.*

•*Singularidad: Producto del conocimiento y respeto que se siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por estas cualidades (respetarse, saber que uno mismo es diferente, singular, especial e igual que los demás, a la vez, sentir que sabe y puede hacer cosas que los demás no saben ni pueden, ser capaz de expresarse a su manera, utilizar su creatividad...).*

•*Poder: Resultado de que disponga de los medios, de las oportunidades y de la*

capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa (creer que normalmente puede hacer lo que planea, saber que puede disponer de lo que precisa para hacer lo que tiene que hacer, sentir que tiene a su cargo cosas importantes de su vida, sentir gusto por haber cumplido su responsabilidad, tomar decisiones y resolver problemas, saber comportarse cuando está angustiado para no perder el control de sí mismo, usando sus propias habilidades).

–Tener en cuenta las siguientes propuestas para el desarrollo de una autoestima positiva y realista:

•*Competencia (expectativas y grado de competencia del sujeto y sus significativos)*

•*Libertad (ambiente que posibilite la libertad de elección), respeto (que lo consideren capaz, valioso, importante, etc.)*

•*Afecto (ambiente acogedor, sano, que posibilite el desarrollo de sentimientos de dignidad personal)*

•*Control (orientación personal y académica claramente definida y establecida, sin amenaza ni ridículo)*

•*Éxito (proporcionar ambientes positivos, optimistas, exitosos, etc.).*

–Realizar ejercicios similares a estos:

•Escribir acerca de cómo nos hemos criticado hoy a nosotros mismos.

•Escribir a quien tratamos de complacer y con quien tratamos de quedar bien hoy, y por qué lo hicimos.

•Escribir con quién nos hemos comparado hoy, y de qué manera lo hicimos.

•Cuando consideremos que hemos fracasado en algo, escribir por qué lo hemos considerado un fracaso, y cómo nos sentimos. Escribir qué hemos aprendido de este fracaso.

•Hacer una lista de lo que nos gusta de nosotros mismos. Leer esta lista frecuentemente.

•Escribir qué cosas hacemos bien. Es una manera simple de aumentar nuestra autoconfianza.

•Recordar con frecuencia que no hemos de esperar a que otra persona determine nuestro valor.

•Hablar con alguien en quien podamos confiar, especialmente cuando nos encontramos en una situación que no nos sentimos con confianza. Ello nos dará un mensaje positivo y nos ayudará a aumentar nuestra confianza en nosotros mismos.

Con respecto a la solidaridad

–Respetar a cada uno de los componentes de la comunidad educativa tal como es.

–Fomentar el compañerismo, la amistad, la cooperación, ayuda, apoyo y confianza con los que nos rodean, así como la disposición mutua al sacrificio.

–Ser consciente de que somos uno mismo con los demás; de que así como yo necesito de la vida de los otros, éstos también necesitan de mi propia vida.

–Fomentar el aprecio universal a toda la humanidad.

–Esforzarse por comprender a los demás y obrar de manera socialmente adecuada.

METAS DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA Y MOTIVACIONES CORRESPONDIENTES

Se puede afirmar que las razones o motivaciones que mueven al ser humano son tres:

–Motivación extrínseca: Porque recibe algo como consecuencia directa de actuación.

–Motivación intrínseca: Por la satisfacción interna que siente al efectuar una acción.

–Motivación trascendente: Por el olvido de sí mismo para darse a los otros.

Normalmente en todo acto humano entran en juego simultáneamente las tres motivaciones, pero con intensidades diferentes.

La motivación extrínseca

La motivación extrínseca, referida siempre a cubrir mediante incentivos externos determinadas necesidades del "yo", se mueve por el afán de tener más, sobre todo en el campo de las cosas materiales (dinero, posesiones...) aunque también puede referirse al campo psicológico (fama, honores...), o al pedagógico (premios, castigos...). Al tomar una decisión, que supone un esfuerzo, con el fin de cubrir necesidades materiales justas, estamos usando

correctamente esta motivación, pero si lo hacemos por cubrir necesidades superfluas, empezamos a desviarnos del camino correcto.

La motivación intrínseca

La motivación intrínseca se mueve por la necesidad de saber, de aumentar los conocimientos de la persona, por la satisfacción que proporciona al sujeto el hecho de realizar un trabajo. Nos movemos en el campo de la inteligencia, del conocimiento, y al aumentar el saber, estamos cubriendo necesidades de cultura, de ciencia, de arte, etc. Esta motivación también está dominada por el ego, el "yo" es lo más importante. Ejemplos de trabajos en los que la componente de motivación intrínseca, o aumento de saber, tiene un valor dominante son: la investigación no remunerada, el desarrollo de una afición, el deportista sin sueldo, y el arte como entrenamiento o manifestación personal o cultural. Son trabajos en los que la remuneración es nula, pero la satisfacción personal de llevarlos a cabo es suficiente para realizarlos. Esto se observa, por ejemplo, cuando estudiamos porque nos gusta estudiar, nos gusta sobresalir en clase, nos gusta aprender, nos gusta ser los mejores. También, cuando hacemos un deporte o desarrollamos una afición por la satisfacción que sentimos al realizarla.

La motivación trascendente

La motivación trascendente está por encima de las inclinaciones de los instintos y directamente conectada con la voluntad de las personas. Estamos dentro de la motivación trascendente, cuando la razón que nos mueve a hacer algo está por encima del logro de una ventaja o interés personal. En ella se puede distinguir una doble vertiente:

–Satisfacer las necesidades de otras personas. Se mueve por la necesidad de dar o darse, de realizar un servicio para alguien que lo requiere, o de amar. Busca

satisfacer necesidades de personas diferentes a aquellas que realizan el acto. La necesidad que tiene toda persona de tener amistades, ser leal a alguien, amar a otros, está ubicada en este tercer nivel de dar, ya que para conseguir la amistad de alguien tendremos que empezar nosotros por darnos primero.

–Dar cumplimiento a lo que se considera el sentido religioso de la propia existencia. En realidad, sólo la referencia a Dios hace a la motivación totalmente trascendente, porque jerarquiza todos los motivos de actuación hacia el último motivo del actuar: realizar el propio destino alcanzando así el último fin y la felicidad más plena y perfecta.

El comportamiento ético y moral está dentro de este tipo de motivación, si es la voluntad la protagonista de la acción en busca de un bien desinteresado. Si nos preguntamos: ¿cuál es nuestro objetivo en la vida?, encontramos una gran variedad de respuestas, según las diferentes metas que nos fijemos, como por ejemplo tener una carrera, tener una posición económica desahogada, formar una familia, llegar a tener poder.... Pero estos objetivos son solo metas intermedias para un objetivo común a todos: ser razonablemente feliz, o lo que es igual, vivir con alegría, ya que si los objetivos que alcanzamos no nos dan la felicidad que buscamos, no nos encontraremos satisfechos. Pero, a partir de este punto, surgirán otras preguntas: ¿Qué es ser feliz?, ¿en qué consiste la alegría? “La felicidad —dirá Aristóteles—, es un sentimiento interno propio del ser humano, que procede de la posesión del bien”. Lo que equivale a decir: una persona es más feliz cuantas menos necesidades tiene; una persona es más feliz cuanto más ama y es amada.

Para que la felicidad sea más completa, se deben cumplir ambos aspectos. Cuando una persona decide llevar a cabo una acción, normalmente le impulsa a hacerlo una motivación total, suma de las tres motivaciones antes citadas, aunque no todas en la misma proporción (Bernardo y Bastarreche, 2004: 29-36).

El amor como motor básico de la persona

Acabamos de decir que una persona es más feliz cuanto más ama y es amada. Efectivamente, como dice Esparza (2009: 51-55), el bienestar material contribuye algo a nuestra felicidad, pero el grado más alto de dicha proviene de dar y de recibir amor. A esa conclusión llegó un especialista de la Universidad de Rotterdam que había inventariado más de seis mil trabajos sobre esta cuestión. El estudio destacaba que las personas con menores ingresos mostraban un nivel de satisfacción más alto (Javaloy, 1996). Por otra parte, cuanto más perfecto es el amor, mayor felicidad procura. En el amor de calidad, "lo esencial no es gozar, sino compartir" (Thibon, 1976: 70). Quien comparte goza más. El egoísta busca poseer y siempre está insatisfecho. En cambio, quien no busca el propio provecho sino el bien de la persona que ama, experimenta un inesperado gozo cada vez que lo logra. Y si esa calidad de amor es recíproca, entonces se produce una sorprendente espiral que da lugar a insospechados niveles de felicidad.

Antes de estudiar las cualidades del amor ideal, conviene recordar que el primer requisito para incoar una relación de amor es la confianza. Amar conlleva poner todo lo propio en manos de alguien querido en quien confiamos plenamente. El hombre encuentra su verdadero yo entregándolo por amor a un tú. "Pues donde yo soy tuyo, es cuando soy completamente mío", se dice en un soneto de Miguel Ángel a Vittoria Colonna[4]. Se trata de enterrar el propio egoísmo para entregar el yo, inmolarlo, pero no suicidarlo. "Psicológicamente y metafísicamente —observa Thibon (1976: 48)—, la inmolación se sitúa en las antípodas del suicidio. Inmolarse, no es saltar más allá de la vida, sino más allá de mi vida en todo lo que tiene de limitado y cerrado. El sacrificio supremo sólo puede ser concebido como una ruptura de los límites, una apertura absoluta, no la muerte del yo, sino su transmutación total en amor".

El hombre aprende a amar con la totalidad de la persona, en una unidad en la que todas las dimensiones entran en juego: el cuerpo, el corazón (afectividad), el intelecto y la voluntad. El corazón es el punto de encuentro entre el cuerpo y el alma, entre lo meramente somático y lo meramente espiritual. Por eso se animaliza o espiritualiza en función de nuestra perfección moral. Hacernos más espirituales no significa deshumanizarnos. Al contrario, supone colocar las

pasiones al servicio de las potencias espirituales: consolidar progresivamente la unidad de nuestra naturaleza, a la vez animal y espiritual. Es el mejor camino hacia una vida lograda, ya que nada nos proporciona tanta felicidad como el amor de alta calidad: nuestro yo sólo alcanza su plenitud entregándose libre y desinteresadamente a un tú.

Los autosuficientes saben dar, pero no recibir. En el fondo, su generosidad tiene algo de vanidad. Se diría que ayudan a los demás para poder sentirse bien consigo mismos, como si necesitasen hacer favores con el fin de demostrarse que son buenos. Además el autosuficiente sabe quizá dar, pero no sabe darse. El amor es el arte de darse dando y de dar dándose, dice Esparza (2009: 68).

Aprender a amar: dar y recibir gratuitamente

Como afirma Jacques Philippe (2007: 141-143), estamos en este mundo para aprender a amar. Y aprender a amar resulta muy sencillo: es saber dar gratuitamente y saber recibir gratuitamente. Sin embargo, a nosotros, que somos bastante complicados, una cosa tan simple como ésta se nos hace muy difícil. En nosotros dar gratuitamente no es algo natural: tenemos una fuerte tendencia a dar para recibir a cambio. La entrega de nosotros mismos está motivada siempre, en mayor o menor medida, por la espera de una gratificación.

Tampoco es fácil recibir gratuitamente. A todos nos encanta recibir una cosa cuando la consideramos una recompensa a nuestros méritos. Pero recibir gratuitamente significa también confiar en quien da y mantener el corazón abierto y disponible para acoger. ¡También acoger es ser libre! Recibir gratuitamente requiere mucha humildad. No podemos recibir gratuitamente si no reconocemos y aceptamos que somos pobres, algo contra lo que se rebela nuestro orgullo. Somos capaces de reivindicar y de exigir, pero pocas veces de acoger. Pecamos de falta de agradecimiento cada vez que el bien que hacemos se transforma en un pretexto para reivindicar un derecho o para exigir de la otra parte reconocimiento o compensación; o también —aunque de modo más sutil—

cada vez que, a causa de tal limitación o fallo por nuestra parte, tenemos miedo a no recibir amor, como si el amor tuviera que pagarse o merecerse. Aunque nos cuesta reconocer este hecho (que crea en nosotros una terrible inseguridad), resulta vital, porque jamás encontraremos la felicidad si nos quedamos en una lógica de regateos, de derechos y deberes: una lógica que puede tener su razón de ser en nuestra sociedad terrena, pero que debemos ir superando poco a poco para penetrar en la del amor.

METAS Y MOTIVACIONES DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

La tabla 3.2 nos muestra de modo gráfico y completo los motivos que corresponden a las distintas metas a las que puede aspirar la persona.

Motivación y esfuerzo personal

La relación entre motivación y esfuerzo es de tal naturaleza, que se puede afirmar, sin temor a equivocaciones, que forman las dos caras de una misma moneda: la moneda del aprendizaje. Efectivamente, se motiva para que haya esfuerzo, o lo que es igual, siempre que nos esforzamos lo hacemos porque tenemos una razón o motivo suficiente para hacerlo. Nadie se esfuerza porque sí, sin que exista una razón que le haya movido a ello. Otra cosa es que los motivos sean acertados o no: pero sin algún motivo que lo justifique, sea el que sea, no hay esfuerzo.

Si convenimos en que cada persona debe ser capaz de formular su proyecto personal de vida, y cumplirlo (saber gobernar la propia vida); en que el ideal de cada persona es hacer con ella misma la mejor persona posible; y en que el ser humano no nace “entero”, se va “enterando”, actualizando, haciendo, desarrollando, hemos de concluir que ninguno de estos tres objetivos se pueden conseguir sin voluntad, sin esfuerzo, y para ello necesita tener motivos que muevan a la voluntad.

Acciones motivadoras correctas e incorrectas

Al tomar una decisión, que supone un esfuerzo, con el fin de cubrir necesidades

materiales justas, estamos usando correctamente la motivación extrínseca, pero si lo hacemos por cubrir necesidades superfluas, empezamos a desviarnos del camino correcto. La educación que emplea el sistema de premios y castigos, refuerza las motivaciones extrínsecas y tiende a valorar, a la larga, las cosas materiales y, como consecuencia, da valor relevante a la satisfacción de los sentidos. El materialismo, el consumismo y el ansia de dar rienda suelta al placer de los sentidos, por el mero hecho de satisfacerlos, serán el límite negativo de esta motivación. Será una consecuencia natural cuando se han sobrevalorado las cosas materiales.

METAS A LAS QUE SE ASPIRA	DESCRIPCIÓN	MOTIVACIONES RESULTANTES	EJEMPLOS
Relacionadas con la consecución de recompensas externas	Cuando lo que cuenta es la utilidad: TENER	*Motivación Extrínseca*	– Conseguir premios – Evitar castigos, pérdida de objetos, situaciones o posibilidades
Relacionadas con la realización de la tarea	Cuando la atención se centra en el trabajo a realizar y en aprender: SABER	*Motivación de competencia*	– Incrementar la propia competencia
		Motivación de autocontrol (metamotivación)	– Actuar de modo autónomo – Autorregular los propios procesos cognitivos
		Motivación Intrínseca	– Experimentar satisfacción por aprender
Relacionadas con la autovaloración del "yo" (autoconcepto y autoestima)	Cuando se cree que se vale o no se vale: TRIUNFAR	*Motivación de logro*	– Experimentar el orgullo que sigue al éxito – Evitar experiencias de vergüenza y/o humillación
Relacionadas con la heteroevaluación del "yo"	Cuando lo que cuenta es quedar bien: SER ACEPTADO	*Motivación de valoración social*	– Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo – Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo – Buscar fama, honores...
Relacionadas con la valoración del "tu"	Cuando se está pendiente de los demás: DARSE	*Motivación trascendente*	– Ser solidario: amar al prójimo – Experimentar la filiación divina

Tabla 3.2. Metas de la persona y motivaciones resultantes

Cuando la propia satisfacción de llevar a cabo una acción es la que nos mueve a hacerla, sin recibir nada del exterior, estamos dentro de una motivación intrínseca. Esto se observa, por ejemplo, cuando estudiamos porque nos gusta estudiar y aprender. Educamos dentro de esta motivación cuando hacemos ver a los alumnos las ventajas personales que encierran acciones tales como jugar, estudiar, trabajar, etc. El límite negativo de esta motivación se alcanza cuando se anteponen nuestros intereses a los intereses de los demás. El egoísmo y la soberbia son dos peligros de los límites negativos de la motivación intrínseca.

La motivación trascendente, propia sólo de los seres humanos, está por encima de las inclinaciones de los instintos, y directamente conectada con la voluntad de las personas. Actuamos en consonancia con ella cuando la razón que nos mueve a hacer algo está por encima del logro de una ventaja o interés personal. El ejercicio de las virtudes, enmarcado en un adecuado comportamiento moral, está dentro de este tipo de motivaciones, si es la voluntad la protagonista de la acción en busca de un bien desinteresado. Cuando en la clase reforzamos el espíritu de equipo, la confianza, la colaboración, etc., estamos dentro del tercer nivel motivacional.

MOTIVACIÓN Y METACOGNICIÓN

La metacognición es un área nueva de estudio que se viene expandiendo con rapidez desde comienzos de la década de 1980 y ha suscitado una inquietud vibrante por descubrir cuáles son las estrategias más eficaces para aprender, y por diseñar sistemas didácticos para enseñar a los alumnos a hacer del estudio un ejercicio de la inteligencia y no simplemente de la memoria mecánica.

Algunos autores han juzgado la corriente metacognitiva como una revolución en la enseñanza cuyas manifestaciones se han visto sobre todo en las reformas de estudios de los últimos años, en donde se insiste que la instrucción no debe limitarse a transmitir conocimientos sino que debe dedicarse también a enseñar a los alumnos a aprender. Esto lleva a afirmar a Burón (1993: 7-8) que el estudio de la metacognición es el esfuerzo más serio y práctico que ha hecho la psicología por penetrar en la mente del estudiante, mientras realiza tareas escolares o trata de aprender, para ver qué hace y cómo trabaja mentalmente.

Al hacer esta “radiografía” de las técnicas de trabajo de los estudiantes, se han identificado con bastante precisión, y por primera vez, las estrategias de aprendizaje del estudiante (Bernardo Carrasco, 2007) que es eficaz y las de aquél que no lo es tanto. Esto ha significado el descubrimiento de deficiencias en habilidades básicas del aprendizaje que subyacen en la raíz del bajo rendimiento escolar, y el diseño de nuevas formas de estudiar que se parecen muy poco a los llamados desde siempre “métodos de estudio”; incluso se puede afirmar que los suplantan, y con razón. En esos métodos se pedía al escolar, por ejemplo, que estudiara fijándose en las ideas importantes de la lección, pero no se le enseñaba a identificar esas ideas; se le decía que leyera tratando de comprender, pero nadie le enseñaba a leer comprendiendo. Y al final, se le exigía que hiciera un resumen de la lección, pero sin haberle enseñado previamente a resumir. Es decir, se le exigía más que se le enseñaba. En la literatura metacognitiva se aconseja justo el proceso contrario: se empieza por enseñar a aprender.

La expresión “aprender a aprender” viene usándose en psicología desde hace décadas, pero fue siempre una especie de ideal que ni se alcanzaba ni se sabía cómo conseguirlo: sólo con el estudio de la metacognición se han diseñado métodos de instruir que llevan realmente a los alumnos a aprender a aprender y supondrían un cambio radical en la enseñanza si se implantaran de forma seria y sistemática (Burón, 1993: 7-10).

Centrándonos ya en lo que es la metacognición, podemos afirmar que se refiere a tres realidades igualmente importantes (Bernardo Carrasco, 2007: 35-36):

–Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el qué): la atención, la memoria, el modo de procesar la información... Esto implica saber qué son, cómo son, para qué sirven, cuáles son sus características... Este conocimiento recibe el nombre de declarativo.

–Saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el cómo). Origina un tipo de conocimiento denominado procedimental o estratégico.

–Poseer la capacidad autorreguladora , que consiste en saber readaptar y, en su caso, cambiar las estrategias que se están utilizando, durante el proceso, si no están produciendo el resultado que se esperaba de ellas. No se trata de esperar al final de una tarea u operación para comprobar si el resultado es o no el esperado; se trata de ir valorando —autorregulando— de modo continuo si la estrategia que estoy utilizando en la realización de una determinada tarea es o no la adecuada. Constituye el conocimiento condicional [5] .

Carácter motivador de la metacognición

Puesto que la metacognición hace referencia al conocimiento de la propia mente, debería considerarse como parte esencial del autoconcepto (Burón, 1988), o conocimiento de la propia realidad personal, que condiciona no sólo nuestra conducta sino también nuestras actitudes y nuestras propias esperanzas o niveles de aspiración en la vida.

El autoconcepto se ha estudiado ampliamente en relación con el rendimiento escolar, resaltando la influencia motivacional que tiene la autoestima positiva con los logros académicos. Porque, ¿no es parte de nuestro autoconcepto el conocimiento que tenemos sobre nuestra propia memoria, nuestra imaginación, nuestro modo de pensar y de sentir, o nuestra capacidad para solucionar problemas?

La psicología y terapia cognitivas son en sí mismas metacognitivas (aunque no usen términos metacognitivos) desde el momento que intentan, respectivamente, conocer la mente y cambiar las ideas inadecuadas o irracionales con el fin de modificar los sentimientos y la conducta. Es difícil pensar que podamos tomar la iniciativa de alterar nuestras ideas irracionales si antes no hemos conocido (metacognición) su irracionalidad o inadecuación. Vemos concretizada esta consideración general, por ejemplo, en los estudios de Dweck (1986), que logró una mejora significativa en el rendimiento escolar sólo cambiando las atribuciones causales de los alumnos, es decir, haciéndoles ver que la causa de su fracaso escolar no era su falta de capacidad intelectual sino su falta de esfuerzo. La distinción parece insignificante, pero hemos de tomar consciencia de que es muy difícil que un alumno tenga motivación por el estudio mientras se vea a sí mismo incapaz de alcanzar niveles aceptables de rendimiento (Burón, 1990).

La motivación escolar está fuertemente condicionada por el modo en que se ve el alumno a sí mismo ante las exigencias escolares y, en el fondo de su ser, la mayor parte de los alumnos que vienen experimentando el fracaso escolar desde cursos anteriores, sienten que no tienen capacidad para rendir aceptablemente. Y esto generalmente es un error, porque muchos están suficientemente capacitados para terminar al menos el primer ciclo de la Educación Secundaria (14 años).

Sólo en los últimos años se ha empezado a ver la relación que existe entre metacognición y atribución causal (Borkowski 1990; Kurtz, 1990).

Por otra parte, el aprendizaje que se realiza según las directrices que señala la metacognición es motivante porque es significativo. Kurtz (1990: 179) sostiene que la metacognición es motivante por sí misma: “Un aspecto del conocimiento metacognitivo es que en sí mismo es motivacional. Es decir, el aprendiz metacognitivamente informado reconoce que el empleo de estrategias requiere esfuerzo, y que la conducta de esfuerzo le lleva a un rendimiento superior”. Brevemente podría resumirse así la concatenación del razonamiento: comprendemos un dato en la medida que lo hacemos significativo, y lo hacemos significativo en la medida que lo relacionamos con los conocimientos que ya tenemos, y tanto mejor lo recordamos cuanto mejor lo comprendemos.

Podemos actuar eficazmente sin saber qué es la metacognición; pero no será eficaz nuestra actuación si no la hacemos metacognitivamente. Dicho de otra forma, un alumno puede aprender eficazmente sin haberle explicado qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz en su aprendizaje si no trabaja metacognitivamente: viendo la diferencia entre saber y no saber, entre memorizar y comprender, entre un examen que está bien hecho y otro que no lo está.

Los alumnos poco eficaces en los estudios, cuando se sientan delante de un libro, no saben con exactitud qué deben hacer (objetivos difusos), carecen de capacidad de autorregulación y se distraen fácilmente con acciones que no conducen a lo que constituye la finalidad del estudio, y tampoco saben evaluar los resultados de lo que han hecho. ¿Por qué sucede esto? Casi siempre porque los centros educativos se esfuerzan para que los niños adquieran la mecánica de la lectura, pero son escasos los intentos para enseñarles a leer comprendiendo; se les pide que atiendan, pero no se les enseña a atender; se multiplican los exámenes y controles para evaluar sus conocimientos, pero apenas se les enseña a elaborar respuestas escritas para comunicar esos conocimientos; se da por supuesto que los alumnos van a clase para aprender, pero se olvida que también

deben aprender a aprender; se les exige que aprendan, pero no se les explica qué es aprender un tema o unidad, y no pocos llegan a cursos superiores creyendo que aprender el tema consiste en repetirlo de memoria, aunque no entiendan bien lo que dicen, y pasan de curso, incluso con notas aceptables, y acaban convenciéndose de que eso es lo que se espera de ellos y que eso es estudiar bien.

Al relacionar la capacidad autorreguladora del alumno con el aumento de motivación, Kuhl (1987: 95 y ss) hace las siguientes consideraciones, debidamente contrastadas con la realidad en el aula:

–Lo que hace disminuir el esfuerzo no es el fracaso concreto en una tarea concreta, sino la experiencia repetida de fracaso , que conduce al abandono de la actividad

–El sujeto, tras el fracaso en una tarea determinada, ha de centrarse en la información relacionada con las acciones necesarias para conseguir la meta (¿Por qué está mal?, ¿En qué me he equivocado?, ¿De qué otra forma puedo intentar resolverlo?, etc.), y no en la experiencia negativa que sigue al fracaso (¡No me sale nada!, ¡No soy capaz!, ¡No doy una en el clavo!...)

–El estudiante debe conocer diferentes formas de actuación aplicables para conseguir definitivamente el objetivo; no basta sólo con una.

–Es fundamental el conocimiento que tiene sobre la forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver el problema (metaconocimiento). Si no sabe que, ante un fracaso, es mejor preguntarse ¿Cómo puedo resolverlo?, y buscar la información adecuada en vez de centrarse en el estado creado por la experiencia de fracaso; o si, aun sabiéndolo, no sabe de qué forma actuar —qué preguntas hacerse, qué información buscar y dónde, etc.—; o si no sabe cómo o

cuándo aplicar las estrategias que conoce para resolver problemas, entonces su atención se centrará en la experiencia de fracaso en lugar de orientarse a las acciones que le llevarán a su solución.

En consecuencia, el responsable de la desmotivación del sujeto sería un déficit cognitivo, y no a la inversa.

Motivar a los estudiantes y enseñarles a automotivarse

Por último, ante la realidad de la motivación, cabe hacerse las siguientes preguntas:

1. ¿Los estudiantes no aprenden porque no están motivados, o no están motivados porque no aprenden?

2. ¿Hay que motivarles siempre, o conviene enseñarles recursos automotivacionales, de forma que aprendan a motivarse a sí mismos?

Para responder a la primera pregunta, debemos preguntarnos si es posible mantener la motivación por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias), resulta insuficiente una y otra vez, un día tras otro, para alcanzar los niveles satisfactorios necesarios. Y en estas circunstancias pueden estar no pocos alumnos con capacidad intelectual normal. Se puede afirmar que tener buenas estrategias de trabajo no es garantía absoluta de una buena actuación, pero ésta no es la regla general. Un alumno que sabe qué, cómo y por qué estudiar, que conoce el esfuerzo que requiere una tarea y utiliza recursos para realizarla, tiene conciencia de que el esfuerzo le lleva a un sentimiento superior y, por consiguiente, está motivado. En consecuencia, las estrategias de

aprendizaje —es decir, el saber aprender—, influyen decisivamente en el querer aprender, (Pressley y otros, 1990; Bandura, 1977; Burón, 1993). Ahora bien, también es verdad que muchos alumnos no aprenden a aprender porque les falta el necesario empuje —motivación— que les lleve a esforzarse lo suficiente para conocer y practicar las estrategias de aprendizaje. En resumen, querer aprender (motivación) y saber aprender (dominio de las estrategias de aprendizaje) son dos realidades que interactúan e influyen mutuamente.

Por lo que se refiere a la segunda pregunta, cabe afirmar que la automotivación no es sino la aplicación de la capacidad autorreguladora de la metacognición aplicada a la motivación. Efectivamente, el profesor debe ayudar a cada alumno a darse cuenta de qué aspectos, actividades o situaciones son motivantes para él y cuáles no, de forma que vaya poco a poco aprendiendo a utilizar por sí mismo las técnicas motivacionales que le dan resultado. Es, en última instancia, una exigencia de la autonomía que caracteriza a toda persona.

En este sentido cabe indicar que normalmente serán las motivaciones intrínseca y trascendente las que logren que el alumno consiga automotivarse. Para ello son necesarias dos condiciones:

•*Que su realización sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente (aumento del sentimiento de competencia). Esto se puede conseguir mediante los mensajes que proporciona el profesor, las expectativas del profesor sobre cada alumno, la graduación de las actividades, la distinción entre objetivos comunes e individuales, etc.*

•*Que se dé la experiencia de autonomía , y no la de "hacer cosas porque otro (el profesor) lo quiere" (Deci y Ryam, 1985: 38). El quid está en que el estudiante asuma la tarea como algo propio.*

•*Que las ocasiones de opción y el número de alternativas que se ofrezcan sean numerosas (objetivos optativos y libres, con sus correspondientes actividades, al decir de García Hoz).*

•*Que el alumno tome conciencia : de sus propias motivaciones; de ser sensible al derecho y necesidad que los demás tienen de ser autónomos; de lo que significa aprender y de la satisfacción interna que conlleva; de lo que significa ser autónomo frente a ser marioneta dependiente; y de que puede incrementar su autonomía marcándose metas realistas y trabajando para conseguirlas.*

En consecuencia, la respuesta es clara: se hace necesario motivar, pero también enseñarles a automotivarse de modo progresivo, de forma que llegue un momento que el alumno sea capaz de motivarse a sí mismo y por sí mismo cuando lo necesite.

ALGUNAS ESTRATEGIAS Y CONSIDERACIONES DE CARÁCTER MOTIVADOR

En relación con lo expuesto en este capítulo, indicamos seguidamente algunos aspectos y estrategias que pueden hacer más motivadora la tarea educativa de docentes y familias:

✓Dado que el cambio constituye una característica del mundo actual, es necesario que los estudiantes aprendan a distinguir lo permanente de lo transitorio, lo importante de lo trivial, a lo que contribuye mucho el conocimiento y aplicación de las estrategias de aprendizaje. Ello supone consolidar mentes flexibles en lo opinable y firmes en la verdad, adaptables a los cambios y decididas a defender lo permanente cuando pretenda cambiarse o eliminarse.

✓Hoy resulta muy necesario la adquisición de valores como la capacidad de razonar, la disposición a aprender cosas nuevas y el espíritu crítico, a fin de conocer la verdad, la belleza y el bien objetivos, y no caer en la manipulación permanente de los mismos que difunden constantemente los medios de comunicación (TV, vídeos, prensa, revistas...).

✓Las TIC resultan especialmente motivantes para los pequeños y jóvenes. Conviene que las manejen en sus aprendizajes, dejándoles claro que se trata de medios educativos, y no de fines. Por eso conviene también poner los medios (filtros, etc.) que impidan el acceso a contenidos éticamente reprobables, y sobre todo formarles para que puedan ellos mismos seleccionar sólo lo que puede y debe ser visto. Dos valores importantes para la utilización de las TIC son: saber buscar información, y saber seleccionar de la misma los contenidos que necesiten en cada caso, desechando los demás.

✓Inculcar el valor de que el aprendizaje es tarea para toda la vida. Favorecer la identidad personal frente a la masificación y a los falsos ídolos. Cultivar el pudor y la intimidad personal como parte de la propia identidad y singularidad. Hacerles ver que la intimidad no sólo se refiere a los aspectos afectivos o, en general, psicológicos, sino a toda la persona, incluidos los corporales, ya que cuerpo y espíritu constituyen unidad.

✓Insistirles en la aceptación de sí mismos, con sus posibilidades y limitaciones. Ayudarles a descubrir la grandeza de la persona (dignidad), de saber quiénes somos cada uno y qué sentido tiene nuestra vida, teniendo en cuenta que cualquier vida tiene sentido.

✓Dejarnos querer como ellos quieren querernos y no como nos gustaría a nosotros. Y a la vez, que noten y sientan que se les quiere, uno a uno, según su manera propia de ser.

✓Hacerles ver que todos los acontecimientos que nos suceden son llamadas que se nos dirigen para responder adecuadamente a ellas, aceptándolas, queriéndolas, pues de ellas saldrá inevitablemente el bien si nuestra respuesta ha sido la adecuada.

✓Razonarles que no nos podemos identificar con el bien que podamos hacer. El bien que hagamos, o los talentos que tengamos, son una consecuencia, y no una causa, de lo que somos. Muchos temores, desalientos y desánimos que tienen provienen de identificarse con sus talentos, que les lleva a asumir mal los fracasos, ya que no se aceptan como incidentes propios de la vida —de los que incluso pueden sacar provecho—, sino que los vivirán dramáticamente, como un ataque al propio ser y una amenaza a la propia identidad.

✓Mostrarles que se les quiere de modo incondicional, por lo que son, no por sus

capacidades o por las notas que saquen en sus estudios. Favorecer que cultiven la originalidad y creatividad, que sepan poner su sello propio en todo lo que hagan, que puedan desarrollar sus intereses, aficiones, gustos... No dejarse llevar de la moda “porque sí”: juzgarla y aceptar lo que conviene a su modo de ser, independientemente del “qué dirán”.

✓Animarles a que participen en casa y en el colegio mediante encargos concretos, conversaciones, coloquios, trabajos en equipo, asambleas de familia... Participación en asociaciones benéfico-sociales (voluntariado, ONGs...).

✓Hacerles conscientes de que la vivencia del bien, de la verdad y de la belleza genera alegría. Enseñarles que la dignidad de la persona radica en su superioridad o grandeza con respecto al mundo que nos rodea, al cual podemos dominar y modificar por medio del conocimiento o de la acción técnica.

✓Facilitar la autonomía personal y evitar la sobreprotección. Darles oprtunidades para que puedan ejercer la libertad de iniciativa, de elección y de aceptación. Hacerles ver que lo que vale, cuesta. Y que merece la pena.

✓Preguntarles con frecuencia qué es lo que les mueve a realizar sus trabajos o tareas.

✓Ayudarles a descubrir lo que significa aprender y la satisfacción interna que conlleva; que aprender es un privilegio, una recompensa, algo muy valioso.

---

[1] Desde James (1890), pasando por Walsh (1956), Kink (1962), Sow & Alves

(1962), Borislow (1962), Combs (1964), Brookover, Thomas & Patterson (1964), Zimmerman & Allebrand (1965), Coopersmith (1967), Brookover, Erikson & Joiner (1969), Simon & Simon (1975), Stenner & Katzenmeyer (1976), Caslyn & Kenny (1977), Jones & Grienneks (1979), etc.

[2] Hemos refundido en este epígrafe nuestras propias ideas con algunas de las que figuran a lo largo de la obra de Esparza, M. (2009), citada en la bibliografía final.

[3] En los libros Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases (2000) y Estrategias de aprendizaje (2004), de Bernardo Carrasco, J., pueden verse correlacionadas las motivaciones indicadas por estos autores con las de García Hoz, demostrándose claramente que todas las clasificaciones realizadas están incluidas en estas tres.

[4] En G. von Le Fort, La mujer eterna, Rialp, Madrid 1965, p. 88.

[5] Un estudio más detallado de todo este epígrafe puede verse en: Bernardo Carrasco, J. (2007: 35-38 y 2004: 45-48) Burón, J. (1993: 9-28).

4

Motivación y valores

¿NO HABLAMOS DE LO MISMO?

Hablar de motivación y de valor, afirma el profesor Polaino (2002), es poner sobre el tapete una cuestión que, en principio, a algunos podrá parecer obsoleta. Y, sin embargo, en absoluto lo es. Otra cosa es que sea ignorada o poco conocida y que, a causa de ello, muy pocas personas en la actualidad estén en condiciones de articular como se debiera estos dos conceptos.

La palabra motivación es la traducción "psicológica" del término filosófico y clásico de valor. De hecho, sólo nos motiva lo que para cada uno vale. Si algo no valiera, es seguro que no nos motivaría. Motivación y valor están en verdad articulados en la intimidad de la persona.

La articulación de estos dos significados —motivación y valor— hunde sus raíces en la observación de lo que acontece en la conducta humana. En cierto modo, nos motiva sólo lo que en esas circunstancias para nosotros vale, y nos desmotiva lo que aparece en nuestro horizonte vital como un valor negativo, como un disvalor o contravalor.

En la medida que percibimos algo como un valor para nosotros, nuestra conducta se modifica y la persona se motiva. Lo que pone de manifiesto algo que ya es sabido desde Aristóteles: que la persona humana se mueve siempre por fines.

En este punto, sin embargo, convendría relacionar los valores y motivaciones con un tercer concepto: los afectos. Por lo general, no puede afirmarse que los valores vayan por un lado y la afectividad por otro, con absoluta independencia entre ellos. La motivación debiera entenderse también como afectividad, deseo y sentimiento. La motivación es lo que pone en marcha nuestra conducta, lo que

activa nuestro sistema nervioso. De hecho, uno de los procedimientos para conocer a la persona es conocer cuáles son sus amores. Se ha dicho que la vida de una persona vale lo que valen sus amores. ¿Y qué son los amores de la persona? Aquello que precisamente más vale para ella. Sus amores coinciden con sus valores.

Vistas así las cosas, motivar consiste, en última instancia, en adecuar la dinámica de la clase a los valores de los alumnos. Pero esto plantea varios interrogantes: ¿realmente sólo motiva lo que para cada persona vale? ¿Vale todo lo que “me vale”? ¿Qué ocurre cuando un alumno estudia mucho con la única finalidad de poder presumir ante un adversario, o de ser el primero de la clase para fastidiar a otro compañero que le hace la competencia? Dicho más brevemente, la vanagloria, el orgullo, el fastidiar a un semejante, ¿son valores? Para él, sí; para él eso es lo que vale o, mejor, lo que le vale, lo que le hace funcionar a tope. Entonces, todo lo que a cada quien le vale, ¿vale? ¿Es un valor? Si así fuera, todo estaría justificado: las guerras, el terrorismo, el robo..., pues esas acciones constituyen un valor para una persona o grupo social determinados. Pero esto nadie con sentido común lo acepta. Por tanto se hace necesario delimitar qué es un valor, y poder así dar una respuesta clara a lo que es, o debe ser, toda motivación educativa.

¿EXISTE LA REALIDAD OBJETIVA?

Lo primero que hay que aclarar es si existen los valores, es decir si son reales, si constituyen una realidad. Yendo aún más lejos: ¿Existe la realidad?

Parece incuestionable que fuera de mí existen cosas, hechos, acontecimientos: los veo, los toco, los huelo, los oigo...Y a esas cosas y hechos es a lo que comúnmente llamamos realidad. También dentro de mí hay cosas y hechos: la lengua, el estómago, el cerebro, la digestión, la circulación de la sangre..., que también son realidades. Pero dentro de mí también existen aspectos que no puedo ver, ni tocar, ni oír: los pensamientos, los sentimientos, la memoria... Si existen, y nadie puede negarlo, hemos de convenir que también son realidades, con base material, pero que trascienden la propia materia. En consecuencia, la realidad es lo que existe, lo que es, tanto en el orden extrínseco o material, como en el intrínseco o psicológico y en el trascendente.

Pero surge otra duda: esa realidad que existe, ¿puede ser conocida tal cual es? ¿Por qué las personas diferimos en la percepción de las cosas y hechos, si éstos son los mismos para todos? Esta duda ha llevado a algunos pensadores a negar la existencia de la verdad objetiva y, por tanto, de la realidad o, al menos, de su conocimiento.

Relativismo

El relativismo de hoy está en parte fundado sobre un falso dilema entre una supuesta verdad absoluta y la libertad. La auténtica es universal, pero no absoluta. Son dos cosas completamente distintas. La primera es una verdad acumulable por muchos, porque pertenece a todos. Los relativistas suelen imaginar que toda verdad universal es profesada como absoluta, siendo así que

la una es abierta, y la otra cerrada; la una admite y reclama sucesivos enriquecimientos, y la otra carece de todo progreso y mutación; aquélla se enriquece a lo largo de una historia de descubrimientos intelectuales, ésta conforma como un molde la mentalidad del que la posee.

El relativismo sostiene que no hay verdad universal, pues cada uno encontramos una versión de ella que sólo nos sirve a nosotros. Cabe, no obstante, distinguir al menos tres tipos de relativismo:

•Relativismo de nivel 1. Admite ciertas verdades “de fondo”. Serían universales, es decir, válidas para todos, pero son, por decirlo así, de algún modo «neutras». No tienen consecuencias necesarias para mis opciones prácticas porque la libertad es hegemónica de hecho. Hay verdad, pero es débil. La libertad y autonomía del sujeto son el criterio de lo bueno y lo malo.

•Relativismo nivel 2. Sería éste un relativismo intermedio, según el cual, por así decirlo, hay sólo «zonas» de verdad: las que la ciencia alcanza. Fuera de ella no hay verdad, sino tradiciones y cultura, educación en definitiva. Cada una de estas tradiciones es irreductible a las demás. Lo bueno y lo malo es cuestión de mentalidad.

•Relativismo nivel 3. Vendría a decir: mi conocimiento del universo es un islote separado del conocimiento de mis semejantes. Es una parcela de sentido creada por mí y sólo para mí. Es imposible e inútil tratar de conectar los diversos “átomos de conocimiento”, las vidas y las mentes humanas. El universo, como tal, no tiene sentido. Yo lo pongo en aquello que hago, y no puedo trasladarlo a otros. El diálogo es una ilusión, lo bueno y lo malo es mi voluntad.

Constructivismo

La teoría denominada constructivismo, que sirve de hilo conductor a determinadas corrientes pedagógicas, afirma esto mismo. Mas, ¿en qué consiste el constructivismo? ¿Por qué se llama así? El constructivismo afirma que la realidad es, en importante medida, una construcción humana. La forma en que se utiliza o se invoca el constructivismo alcanza gran diversidad, pero es posible reconocer un sustrato común, un hilo de continuidad, que representa la identidad de esta epistemología. Probablemente la forma más directa, y a la vez económica, para expresar el sentido del constructivismo fue acuñada por Gregory Bateson (1972): La realidad es cosa de fe. La frase no deja dudas: es la intervención humana la que otorga existencia. La idea de una realidad que está allí, sin depender de nuestra voluntad, no tiene cabida en esta concepción. Por su parte, Paul Watzlawick (1981) tampoco se queda en eufemismos y afirma: “Real es, al fin y al cabo, lo que es denominado real por un número suficientemente grande de hombres. En este sentido extremo, la realidad es una convención interpersonal”.

Para el constructivismo la realidad es una construcción humana y social, de modo que toda observación remite inevitablemente a las cualidades del observador y a las distintas interacciones comprometidas. Los seres humanos deben encontrar los medios para generar realidades compartidas, dentro de un marco de estabilidad suficientemente amplio como para garantizar el equilibrio entre lo social y lo individual. La tarea es buscar colectivamente la mejor solución, aunque no sea posible alcanzar la verdadera, pues todas son relativas. Así se crean acuerdos y se postulan valores que, sin ser definitivos, mantienen un alto significado dentro de las condiciones en que se han creado. Maturana y Varela (1994) lo expresan con toda claridad cuando concluyen que el observador se encuentra a sí mismo como fuente de toda realidad.

Argumentos que afirman la falsedad del constructivismo

Podríamos incluir muchas respuestas de afamados investigadores y científicos opuestas al constructivismo. Sirvan de muestra las siguientes.

Mario Bunge (2007: 57) afirma que el constructivismo pedagógico no sólo es falso. También es perjudidial a causa de que niega la verdad objetiva y hace prescindibles a los docentes. Muy certeramente afirma el profesor Polaino (2001: 3-4), que el punto de partida del constructivismo es la negación de la realidad. Es decir, lo real no existe en cuanto tal, sino que cada quien lo construye a su manera. Esta negación de la ontología, sustituye lo "real" por la "interpretación de lo real". Pero en modo alguno explica la "realidad" de la que parte —pues de alguna realidad hay que partir—, o la "cosa" que interpretará más tarde, pues, a lo que parece, nadie sabe ni le interesa cómo, por qué o para qué la "cosa" real está ahí, aunque es un hecho indudable que está ahí. Esta teoría conduce de inmediato al vértigo del relativismo, en que ya nada es lo que es porque todo varía según sus "constructores" o las interpretaciones subjetivas que cada persona hace de la "cosa" real. Sin duda alguna, hay una cierta "construcción social" de la realidad, pero a partir de la misma realidad —que también existe en tanto que real—, que es anterior a todo constructivismo, hermenéutica o interpretación, pues de lo contrario ninguna construcción sería posible.

A la realidad construida por las opiniones, interpretaciones, atribuciones y estereotipias sociales sería mejor denominarla con el término de "realidad añadida". "Realidad" porque, sin duda alguna, acontece en el mundo observable y, además, nos afecta, y "añadida", porque presupone la realidad fundante sobre la que se apoya, de la que procede y sin cuya presencia ella misma no sería posible. Todo lo cual pone de manifiesto que lo que pensamos modifica la realidad, y, en cierto sentido, la recrea. Pero preciso es admitir que su fundamento no es la "construcción" que la persona o la sociedad hacen de la realidad, porque ninguna persona ni la entera sociedad son dioses capaces de crear "ex nihilo" y "ex novo" la realidad a la que necesariamente hay que atenerse, incluso también el constructivismo.

Por su parte, Friedrich A. Hayek, Premio Nobel de Economía, en un magnífico ensayo que tituló Los errores del constructivismo (1978), indica que su propósito es ajustar cuentas con uno de los más extendidos errores científicos provenientes

del racionalismo cartesiano, plasmado ahora en la pseudoteoría denominada constructivismo.

Antonio Machado lo expresa magistral y poéticamente en estos versos: “¿Tu verdad? no: la verdad. / Y ven conmigo a buscarla. / La tuya, guárdatela”.

No queremos seguir alargando la lista de opositores a lo que, en última instancia, es el sentido común. Simplemente añadir que el constructivismo confunde el qué con el cómo. Una cosa es lo que es la realidad, y otra cómo yo la percibo. La realidad es lo que existe, lo que es en sí, independientemente de mi personal forma de verla. Lo que ocurre es que el relativismo es muy cómodo para las personas: con él, todos tenemos razón en lo que pensamos, aunque no pensemos lo mismo. En consecuencia, todo lo que me apetece lo hago, pues esa apetencia es un valor para mí.

Dimensiones de la verdad

Tratemos ahora de resaltar algo tan sencillo como el sentido de la verdad (Yepes Stork, 2001) a través de sus dimensiones.

–La verdad como realidad. La historia y la experiencia personal indican claramente que la verdad universal existe, entendida como la conformidad de las cosas consigo mismas. La verdad universal es interna al universo mismo.

–La verdad como adecuación de la mente con el cosmos. Mi mente es capaz de descubrir la coherencia interna del universo Eso querría decir que la verdad no es una creación de mi intelecto, una suerte de evidencia con la que yo me satisfago a mí mismo en mi ansia de seguridad racional, sino más bien: el

universo tiene un sentido, una lógica que puedo descubrir. Es el sentido aristotélico de la verdad: mi mente y la realidad se adecuan. Estamos ante la noción de finalidad. Si el universo tiene una lógica, entonces hay un proceso. Si hay un proceso, un sentido surge cuando el proceso culmina. Las cosas desembocan en algo: no son puro azar. Mi capacidad de razonar es, utilizando un símil informático, el password que me abre el fichero codificado del cosmos. Pero alguien ha puesto allí el software. El universo y la historia se convierten en algo unitario que puedo entender. El esfuerzo intelectual de la humanidad no sería una serie discontinua de intentos de creación de sentido en un mundo que no lo tiene, sino la historia del descubrimiento del sentido, del universo y de la propia vida, de la historia y libertad humanas: podemos entender a los demás porque ellos buscan lo mismo que nosotros: la lógica del mundo.

–La verdad como encuentro. La verdad ocurre en la vida humana, tiene lugar. No es sólo un descubrimiento intelectual, una coherencia lógica. Tiene que ver con la acción. Se trata, por así decir, de la dimensión existencial de la verdad, de su relación con la libertad. La existencia humana es temporal, transcurre en un fluir de vida lleno de sucesos efímeros. El hombre, cuando vive, acumula experiencia. La experiencia es el saber que se va logrando a través de la vida vivida temporalmente. En este ámbito sapiencial de la experiencia es donde tiene lugar el acontecimiento humano por excelencia: el encuentro con la verdad.

¿EXISTEN VALORES OBJETIVOS?

Qué son los valores

Numerosos autores aceptan la idea de que los valores son lo que confiere una excelencia a cualquier ser particular más allá de su propia materialidad, convirtiéndolo en objeto de atracción y contemplación. Cualquier cosa apetecible o admirable lo es por algún valor que posee. El valor es, pues, el bien en tanto objetivamente apreciable. La capacidad de percibir los valores, participar en ellos y aun crearlos —en la medida en que el hombre puede crear —, son las virtudes. Por tanto, si el valor es la excelencia existente en las cosas, la virtud es el valor en tanto existente en el hombre, convertido en acto. Si los valores se refieren a los aspectos positivos de los bienes, son por ello mismo «objetivamente apreciables», «dignos de aprecio», merecedores de estima.

Aparentemente no coincide esta concepción con la sostenida actualmente por otros autores para quienes los valores se refieren al hecho de “entender” lo que de bueno tiene la realidad, por lo que pertenecen al ámbito de la inteligencia; ahora bien, yo puedo entender que es bueno ser puntual, pero no practicarlo, aun a sabiendas de que hago mal. Así pues, será la voluntad la encargada de poner en práctica los valores que le presenta la inteligencia: en esto consisten las virtudes que, en este sentido, podrían definirse como “la realización de los valores”. Una virtud es, pues, un valor practicado, actuado. Si lo propio de los valores son los pensamientos, lo propio de las virtudes son los actos, cuya repetición origina un hábito.

En el fondo no existe discrepancia entre ambas concepciones, pues el bien, como la verdad y la belleza, radica en la realidad, en los seres y en los hechos particulares. Corresponde a la persona captar el bien existente en la realidad (valor) y, una vez captado, participar en ello, viviéndolo y actuándolo (virtud). Para ello es necesario tener en cuenta que la persona misma es una realidad, de

cuyos principios fundantes y dimensiones surgen una serie de valores que sólo pertenecen a ella, como el compañerismo, la amistad, la generosidad o la lealtad. De ahí que los valores vividos en la interioridad de la persona enlazan con la dignidad propia de los seres personales (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2009: 222-228).

Si se acentúa la dimensión del valor en cuanto orientador de la acción personal o libre, se puede definir como “la posibilidad de la persona de actuar con sentido” (López Quintás, 1993: 741-742). En esta definición el valor es principio de dinamismo, de acción, de creatividad, motor de la persona y clave de referencia en su búsqueda de sentido.

No es lo mismo el valor de una realidad que la valoración (Barraca, 2000: 31-32) que de ella hace una persona. El valor se refiere al aprecio que, objetivamente, merece esa realidad, mientras que la valoración consiste en la apreciación que esa persona hace de ella, en la que concurren elementos objetivos y subjetivos al mismo tiempo. De ahí que pueda ocurrir que un valor sea apreciado o no como tal, por un sujeto concreto en un momento definido.

Los valores, pues, no dependen del aprecio o estima que, finalmente, les sean atribuidos o tributados por una persona. Por eso, se dice que los valores, en cuanto tales, son realidades estimables o apreciables; no realidades producto o consecuencia de una estimación. Dicho de otra forma, el valor es un bien objetivo que la persona no crea por sí misma, sino que más bien reconoce o descubre en la realidad.

Objetividad de los valores

De acuerdo con Barraca (2000: 41-46), el fundamento del conocimiento del valor se halla en la misma realidad. Es decir, en la verdad, en la conformidad con

el ser. Por eso, se afirma que los valores son, de algún modo, “perennes”, en el sentido de que no cambian en sí mismos, en cuanto tales. Cambia, es verdad, nuestra percepción de los valores. Así, en ciertas épocas, lugares, culturas, la percepción de los valores ha sido distinta a otras. La misma persona, incluso, puede percibir los valores de un modo distinto en un momento u otro de su vida. Pero esto no implica el que los valores en sí mismos cambien (que los que hoy son valores dejen de ser tales mañana, o que los que hoy no lo son lleguen a ser valores por el paso del tiempo), ni tampoco que cambie nuestra forma fundamental de conocerlos.

El conocimiento de los valores tiene una doble dimensión, objetiva y subjetiva. Debido a la dimensión subjetiva de todo acto de conocer humano, la relación a un sujeto humano, nuestro conocimiento de los valores, y de toda otra realidad, responde a nuestro propio ser personal. Así, en este mundo, nuestro ser personal se encuentra sometido a múltiples condiciones que influyen en nuestro conocimiento (como nuestra mayor o menor inteligencia, la mayor o menor formación de nuestra conciencia, nuestra cultura, las estructuras sociales en las que vivimos, la historia, etc.). Nuestro conocimiento humano, siendo auténtico y verdadero, no es absoluto; sin embargo, podemos conocer la verdad y el error, podemos conocer con certeza, podemos conocer de un modo más o menos adecuado, etc. Así, en determinado momento, podemos equivocarnos en relación con el conocimiento de algún valor, como también podemos progresar en nuestro conocimiento de cierto valor. Pero el valor en sí no cambia como tal, ni el que al conocerlo integremos su ser objetivo con nuestra dimensión subjetiva. El valor no cambia porque responde a la esencia o naturaleza del hombre, no a su contingencia. Lo verdadero, lo justo, lo bello en el hombre, son valores humanos hoy, y lo serán siempre, porque mientras el hombre sea hombre estas cualidades responderán a la perfección objetiva de su naturaleza, a su bien.

De ahí que sea contrario a la realidad de la persona el reduccionismo constructivista, que desemboca en el relativismo al afirmar que cada quien construye subjetivamente las verdades o conocimientos, negando de esta forma que la realidad sea la única fuente de toda verdad. Rechaza, pues, la realidad objetiva como fuente y contraste de la verdad, la cual es sustituida por la opinión, en donde las palabras se vacían de su contenido objetivo para llenarse

de la significación que cada uno les da. Olvida que lo propio del hombre es descubrir, captar, asumir o apropiarse de las verdades, no construirlas, ya que la objetividad existe con independencia de lo que pueda pensar cada persona concreta. Las cosas, los valores, la realidad, en fin, es lo que es, independientemente de que yo la mire a través de unas gafas de color verde, o marrón…

Las leyes de los valores

Nos parecen muy sugerentes los principios que propone Barraca al respecto (2000: 66 y ss.). De ellos entresacamos las ideas que nos parecen más relevantes: Además de la importante ley de la jerarquía de los valores, pueden enumerarse algunas otras:

–Los valores poseen poder de atracción . El hombre es un ser «axiotrópico», vuelto hacia los valores, atraído por los valores. Pero los valores atraen, no arrastran. Podemos responder o no a su apelación o invitación. La participación auténtica o plena en los valores requiere siempre de la libertad.

–Los valores presentan polaridad . Por cada valor, hay un antivalor: placer-dolor, belleza-fealdad, justicia-injusticia, verdad-mentira, etc. No es posible considerar algo como valor y antivalor al mismo tiempo.

–Para superar un antivalor debe hacerse por elevación , o sea practicando el valor contrario. La injusticia sólo se vence con la justicia, la mentira con la verdad, etc. En definitiva, se trata de ahogar el mal en la abundancia del bien.

–La participación en valores tiene unos ritmos . Por ejemplo, el valor de la

amistad suele requerir un tiempo de trato, etc.

–La participación en los valores exige generosidad , precisa entrega, desinterés, apertura, donación.

GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN

Motivación y apego infantil

En la temprana infancia la motivación (Polaino Lorente, 2002) y el apego tienden a identificarse o, dicho más rigurosamente, el modo en que el niño aprende a percibir y responder a lo que en su día le motive depende, en cierto modo, del modo en que haya vivido el apego, protoexperiencia motivadora por antonomasia, como tendremos ocasión de estudiar más adelante.

El concepto que del apego se tenía ha sido reformulado recientemente por Bowlhy (1989) y otros muchos autores (Crittenden, 1990; Lyons-Ruth y cols., 1990; Levine y cols., 1991; Van den Boom, 1994).

En la infancia, podría definirse el apego como la vinculación afectivo-cognitiva que, de forma estable y consistente, se establece entre un niño y sus padres, como consecuencia de las interacciones sostenidas entre ellos. El apego describe la necesidad básica que experimenta todo niño de buscar, establecer y mantener cierto grado de contacto físico y cercanía con las figuras vinculares, a través del cual moldea y configura las experiencias vivenciales acerca de la motivación, seguridad, confianza, emocionabilidad y estima, referidas tanto a sí mismo como a los otros y al mundo.

La vinculación padres-hijo depende, en primer lugar, del repertorio de conductas innatas del niño (temperamento) y de cuáles sean sus conductas de apego (llanto, risa, succión, contacto ocular, etc.), pero también y principalmente de la sensibilidad y del comportamiento de sus padres en las interacciones con él. En realidad, es muy difícil que un niño llegue a confiar en sí mismo, que sea capaz de automotivarse, si antes no ha experimentado el sentimiento de confianza

respecto de sus padres, y el hecho de que éstos le motiven.

El modelo práctico que de sí mismo tiene el niño será tanto más seguro, vigoroso, estable y confiado cuanto mejor apegado haya estado a su madre, cuanto más accesible y digna de confianza la haya experimentado, cuanto más disponible, estimulante y reforzadora haya sido su conducta. Y es que la confianza en sí mismo y en otros —como el modo en que se responde a las motivaciones— forman parte del sentimiento básico de seguridad y son ingredientes imprescindibles que se concitan en un mismo proceso. De estos modelos prácticos que el niño autoelabora, va a depender, en alguna forma, el modo en que más tarde supone que los otros responden a su comportamiento, dependiendo de ello su valía personal, su estilo emocional, en una palabra, su autoconcepto y autoestima.

Tipos de apego y estilos educativos

Ainsworth (1967) distinguió tres tipos de apego ("inseguro-evitativo o ansioso-evitativo", "seguro", e "inseguro-resistente o ansioso-ambivalente"). A estos tres, Main y cols. (1985) añadieron un cuarto tipo (el "ansioso-desorientado-desorganizado"), en el que incluyeron a los niños que manifestaban un comportamiento ansioso, pero que resultaron "inclasificados", ya que no se podían incluir en ninguno de los grupos antes establecidos, por no satisfacer los oportunos criterios.

Apego y educación constituyen así el arco sobre el que el niño configura su talante emocional y muchas otras características y peculiaridades de su personalidad y de su personal modo de estar en el mundo. Es muy probable que se de una cierta continuidad entre el apego, el estilo educativo y las motivaciones (Polaino-Lorente, 1997a, b y c; Vargas y Polaino-Lorente, 1996).

Esto quiere decir, que el modo en que se configura la trama motivacional, posiblemente dependa del estilo de apego existente entre padres e hijos.

Veamos en dos ejemplos, el alcance de lo que hasta aquí se ha afirmado. El estilo de apego etiquetado como “inseguro-evitativo o ansioso-evitativo” agrupa a los bebés cuyos comportamientos se caracterizan por las siguientes propiedades: percepción de la madre como una base que no es segura, juego exploratorio con independencia de ella, actitud negativa ante el contacto corporal con la madre, llorar muy rara vez cuando se separan de ella, evitar a la madre cuando se reúne con ellos, y alternar sus conductas de búsqueda, proximidad y evitación.

Independientemente de que la madre sea así o no, el hecho es que —por mor de su modo de comportarse— el niño la percibe y “construye” como una persona evitativa y, en consecuencia con ello, se conduce como si se defendiera del supuesto/real rechazo de su madre. Sroufe (1985) estudió las conductas de los niños de este grupo, encontrando otras características más: distanciamiento de la madre y evitación de la mirada; aceptación de la persona extraña con independencia de que esté presente o no la madre; y disminución del afecto compartido entre ellos.

Por contra, el estilo de apego etiquetado como “seguro” agrupa los bebés cuyos comportamientos se caracterizan por las siguientes propiedades: percepción de la madre como una base segura, juego exploratorio dependiente de la ansiedad suscitada por la separación de la madre, actitud de búsqueda activa de contacto corporal y proximidad con la madre, conducta de toma de iniciativas y de saludo activo en la interacción.

Independientemente de que la madre sea así o no, el hecho es que —por su forma de comportarse— el niño la percibe y “construye” como una persona disponible y respondente, que es sensible, accesible y colaboradora en situaciones adversas (Ainsworth, 1967). Gracias a esta seguridad, el niño se atreve a explorar el mundo y a mostrarse más cooperativo.

Sroufe (1985) sintetiza, en breves trazos, las conductas características de este grupo de niños: exploración de los juguetes que hay en su entorno, manifestaciones de afecto compartido durante el juego, y aceptación de los extraños en presencia de la madre. Cuando el niño está estresado busca con prontitud el contacto materno y lo mantiene, eliminando así el estrés.

La mayoría de las características que distinguen a los niños de los dos ejemplos anteriores, en función de cuál sea su apego, de seguro que hacen sentir sus influencias sobre el comportamiento motivado, entre otras cosas, porque constituyen una parte de él, en modo alguno irrelevante.

De hecho, las primeras respuestas indicadoras de cómo es la afectividad y la incipiente conducta motivada del niño —lo que puede apreciarse mediante la atenta observación del contacto ocular, el sostenimiento de la mirada, la aprensión de objetos, la sonrisa social, etc.— debieran entenderse como elementos autoconstitutivos de lo que será la futura emocionabílidad de ese niño.

Tal vez a ello se deban también otros hechos en los que apenas se ha indagado hasta ahora. ¿Por qué las personas, casi siempre que hablan de sus padres, se remueven? ¿Por qué es imposible para los hijos hacer una descripción rigurosa, indiferente, neutral y objetivadora acerca de las relaciones familiares, especialmente en lo que se refiere a las interacciones con sus padres?

Posiblemente porque en este punto no somos ni podemos ser neutrales; porque no hay la necesaria distancia entre nuestra intimidad y aquellas relaciones; porque a su través se ha modalizado y configurado nuestro especial talante afectivo; en última instancia, porque tales relaciones están en el origen fundante de la persona que somos, es decir, porque el apego —aunque consecuencia de las relaciones con los padres— deviene en un rasgo autoconstitutivo y constituyente del ser que somos (principios de originación, y de apertura, según veremos en el

siguiente capítulo).

Observemos otro ejemplo concreto. El niño no necesita aprender a sonreír para esbozar su primera sonrisa. Esta acontece de forma espontánea, como una respuesta que es innata. Sin embargo, esa sonrisa se irá moldeando, en función del eco de las respuestas que suscita en sus padres. La interacción con los padres es la base sobre la cual se construye y vertebra su futura afectividad. Por eso, hablar de apego o de interacción padres-hijos, es hablar de algo que es autoconstitutivo del ser humano. De aquí, que las personas se estremezcan o sufran la explosión de un cierto alumbramiento emotivo, cuando evocan, a modo de remembranza, las primeras relaciones con sus padres.

No se afirma con esto, obviamente, que todos los hijos adoren o idealicen a sus respectivos padres. Pero cualquiera que sea la posición en que se han instalado en ese arco, amplísimo y diverso, de las relaciones paterno-filiales, el hecho es que en modo alguno pueden éstas concebirse como una mera relación accidental, irrelevante o circunstancial.

Convergencia de la afectividad y el cognitivismo en la unidad personal

El estilo emocional de padres y profesores pone de manifiesto que las pasiones no son tan aberrantes como se ha venido sosteniendo acerca de ellas, sino que pueden desempeñar, y de hecho desempeñan, una función irrenunciable al servicio de la motivación. Naturalmente, abandonada cada persona a sólo sus pasiones, lo que supondría valorar más la afectividad que la cognitividad, es muy probable que su trayectoria biográfica no le conduzca a donde desea, a la meta que se propone alcanzar.

Nos encontramos ante el “pathos”, un término heredado de los griegos, que ha sido mal asimilado por la cultura occidental. Muchos son hoy los que sostienen

que la persona ante el “pathos”, ante el sentimiento, ante las pasiones no puede hacer nada, porque las pasiones son su destino, algo imposible de modificar. De aquí que se imite a nuestros antepasados los griegos para quienes la grandeza de la persona humana consistía en aceptar, en tolerar, mansa y dócilmente, y con la mayor dignidad posible el propio destino. Esto es lo que convertía a un ciudadano de la “polis” en héroe. Los héroes estaban a mitad de camino entre los dioses y los ciudadanos. El héroe era un modelo digno de imitarse. A los héroes se les rendía un cierto culto religioso. Esta herencia nos ha sido trasmitida, vía Hume, un tanto sesgada. Y lo peor es que la hemos asumido, sin apenas crítica alguna.

En consecuencia con ello, la persona no parece que sea libre frente a sus sentimientos y pasiones. Lo único que puede hacer, según parece, es sobrellevarlas de la forma más digna posible. En nuestra opinión, la naturaleza de los sentimientos no es tan irracional como hasta nosotros ha llegado. En el origen de cualquier sentimiento, de cada pasión hay, obviamente, muchos componentes irracionales no cognitivos, pero también otros muchos elementos que sólo pueden entenderse en clave cognitiva. Estos últimos son precisamente los que, en cierto modo dirigen, motivan e impulsan esos sentimientos y pasiones. En cada pasión hay ciertos destellos de racionalidad con los que es necesario contar, si optamos por un relativo control cognitivo de las emociones.

Esto quiere decir, que las emociones pueden hasta cierto punto controlarse, que la persona dispone de cierto grado de libertad frente a ellas. Y entiéndase que por controlar no siempre ha de entenderse aquí disminuir, aliviar o extinguir la fuerza de la pasión, sino también acrecerla, estimularla y, en cualquier caso, modularla.

De otra parte, hay muchas pasiones cuyos efectos son benefactores para el género humano. ¿Puede amar demasiado una madre que ame bien a su hijo? Desde luego, si es sobreprotectora, no lo amará bien, sino demasiado mal. Lo que es también otra pasión, diferente a la anterior de amar bien al hijo.

¿Es que acaso es contraproducente la pasión por aprender? ¿Aprendería un niño todo lo que sus capacidades le permiten, de no apasionarse por el conocimiento? ¿Es que tal vez la pasión por conocer no es humana, no es propia del hombre? ¿Puede entenderse, por ejemplo, la épica como estilo de vida, de no haber pasiones? ¿Se habrían llevado a cabo las grandes hazañas que cantan las gestas y tantas otras maravillas que ha realizado el hombre, si no hubieran existido las pasiones? ¿Es que acaso no convenimos en la bondad y admiración que suscitan todavía hoy estos relatos? ¿Existiría la mística si las personas no hubieran sido capaces de apasionarse? No, a lo que parece, sin pasiones no dispondríamos en nuestra cultura ni de santos ni de místicos ni de héroes ni de sabios.

Más allá de estas y otras contradicciones, lo que acontece es que se desatiende e ignora el papel que las cogniciones desempeñan en el origen de las emociones. Hoy es preciso afirmar que la persona dispone de un relativo control cognitivo respecto de las emociones. A eso nos referimos cuando apelamos a la estructura parental cognitiva, es decir, al modo como las cogniciones de los padres configuran su propio talante emocional y modulan su propia conducta afectiva y la de sus respectivos hijos.

Si los padres controlan sus emociones, en el sentido al que con anterioridad se ha aludido, si son capaces de modular y hacer crecer o disminuir su intensidad según convenga, para no perder así el control racional de sí mismos, entonces habrá que concluir que el corazón puede estar subordinado a la cabeza, que ciertas emociones pueden estar subordinadas al pensamiento, que el propio discurso racional está facultado para embridar y dirigir las propias emociones. Dicho de otra forma, que las pasiones por sí mismas no son buenas ni malas, y que de suyo cumplen una función social irrenunciable.

El estilo emocional, la estructura parental cognitiva y la interacción social

En cierto modo la estructura parental cognitiva es la que sostiene el estilo emocional, en donde se acuna el origen de la afectividad de los hijos. De ese

estilo depende, por ejemplo, el modo en cómo se manifiestan los sentimientos y se expresan los afectos. Y esto es algo que se aprende en la educación temprana. Sería conveniente estudiar por qué muchos españoles —especialmente los varones— disponemos de tan escasas habilidades para manifestar la vida afectiva (emociones, pasiones, sentimientos). Algo tiene que ver aquí el estilo emocional y la estructura parental cognitiva, en que aquella parece fundarse.

Algo parecido sucede respecto del reconocimiento de los afectos en los otros, algo en lo que con frecuencia erramos más de lo que es tolerable. De hecho, sólo con mucha dificultad somos capaces de leer las claves gestuales que comparecen en el rostro de las personas, y para cuya descodificación casi siempre apelamos a sólo la intuición, aunque apenas si conozcamos qué significa, cuyos sentimientos ponen así de manifiesto. Y lo mismo podría sostenerse acerca de la escasa capacidad para modular la expresión de los afectos. En unas ocasiones nuestras respuestas son excesivamente abiertas, espontáneas y muy radicales en su intensidad y, en otras, lo que manifestamos es una ausencia total de respuestas. Es fácil que pasemos aquí del cero al infinito, lo que demuestra una escasa capacidad para modular nuestras expresiones afectivas.

Todo ello forzosamente ha de reobrar sobre la interacción social. La estructura cognitiva, que controla y está en el origen del estilo emocional, es desde donde se articula el yo y el mundo, las relaciones interpersonales y el contacto social. Sin su ayuda resulta imposible que se lleve a cabo en el niño el proceso de socialización.

Y es que la relación social, no se olvide, es muy importante. No sólo porque el hombre es, por naturaleza, un animal político y social, sino porque ninguna persona puede llegar a ser quien es, sin la interacción con los demás (Lévitas, 1984 a y b). Obsérvese que nada se afirma aquí de que el hombre sea mejor, más rico, más inteligente, etc., gracias a estas relaciones sociales. Se afirma, sencillamente, que sin ellas la persona no puede llegar a ser quien es. Es decir, que lo que está en juego aquí es nuestra propia identidad, el ser que somos, el ser que por naturaleza hemos de ser.

Es lógico que sea así. Muchos de los gestos que nos caracterizan como las personas que somos, no son, sin embargo, nuestros (Bandura, 1963). Más bien proceden de la imitación de nuestros padres, aunque eso sí, los hayamos realizado en nosotros luego de una forma tan original, que de tan asumidos personalmente acaban por caracterizarnos personal y socialmente. Pero, “ab initio”, los hemos aprendido por imitación de las personas que para nosotros constituyeron modelos con los que, tal vez sin saberlo, nos identificamos. A pesar de la importancia vital que todo esto tiene, no obstante, hemos de dejar en libertad a cada niño, más aún, hemos de amar, respetar y defender su libertad. He aquí una exigencia insoslayable de la condición humana. Entre otras razones, porque ninguna vida humana, que sea tal, puede hacerse según el dictado de otro y, todavía menos, por imposición de otro.

Período de tránsito de la infancia a la madurez

El paso de la infancia a la madurez, circunscrito al período adolescente, no es un simple proceso madurativo (crecimiento espontáneo o natural) sino de desarrollo[1], que incluye el aprendizaje. De ahí la necesidad de plantear intervenciones educativas axiológicas que sirvan de ejes o núcleos motivadores de la persona a fin de que alcance toda su plenitud y armonía.

Dentro de la estructura psíquica humana aparece una gran diversidad de facultades con operaciones específicas y dirigidas a objetos distintos, tanto en su vertiente cognitiva como en la tendencial. Sin embargo, es un lugar común la aceptación de que para la madurez de la persona, para su plenitud, es de trascendental importancia la integración de los aspectos afectivos junto a los físicos, los intelectuales y volitivos.

Interesa, por tanto, determinar aquellas capacidades operativas, como “puntos de referencia”, que permitan la adecuada integración del hombre con su entorno en

términos de veracidad cognitiva y tendencial, sin distorsiones (que, por otro lado, son siempre, pasada cierta intensidad, síntoma claro de patología), tanto en lo que se refiere al conocimiento propio y las acciones sobre sí mismo, como en lo referido al mundo entorno. Y todo ello como fruto de la articulación de los niveles cognitivos y tendenciales. Los puntos de referencia harán directa relación a la capacidad de establecer relaciones (conocimiento certero y capacidad de afrontamiento adecuada) consigo mismo, con las personas, con las cosas y con la trascendencia, todo ello de modo armónico.

POSIBLE DISTRIBUCIÓN DE VALORES EN FUNCIÓN DE LOS PERÍODOS SENSITIVOS

Una posible distribución de valores, en función de los períodos sensitivos (momentos propios de cada edad en los que la persona tiende a realizar una determinada acción de forma natural) queda expresada en la tabla 4.1.

PERÍODOS SENSITIVOS			
0 A 7 AÑOS	8 A 12 AÑOS	13 A 15 AÑOS	16 A 18 AÑOS
Justicia	Fortaleza	Moderación	Prudencia
	Caridad	Fe	Esperanza
Obediencia Sinceridad Orden	Perseverancia Laboriosidad Paciencia Responsabilidad Justicia Generosidad	Pudor Sobriedad Sociabilidad Amistad Respeto Sencillez	Flexibilidad Comprensión Lealtad Audacia Humildad Optimismo

Tabla 4.1. Períodos sensitivos y valores

RELACIÓN GLOBAL DE VALORES PERMANENTES O UNIVERSALES

La tabla 4.2 muestra una relación global de valores, acordes con la concepción educativa personalizada.

CATEGORÍAS DE VALORES	EJEMPLOS DE VALORES CONCRETOS
Valores vitales	Salud. Fuerza. Desarrollo y coordinación psicomotriz
Valores estéticos	Sentido estético. Buen gusto
Valores técnicos	Actitud utilitaria. Eficacia
Valores intelectuales	Conocimientos. Agudeza mental. Hábitos de estudio (espec
Valores prudenciales	Optimismo. Predicción. Precaución. Obediencia. Docilidad.
Valores sociales	Respeto a los derechos humanos: a la vida, a la integridad fi
Valores individuales	Magnanimidad. Aspiración a cosas difíciles. Esfuerzo. Lucl
Valores religiosos (para los creyentes)	Hábitos específicamente religiosos. Hábitos de motivación :

Tabla 4.2. Relación de valores

LAS OBRAS INCIDENTALES COMO MEDIO USUAL Y PRÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

García Hoz (1993: 138-167), denomina obra incidental a todo acto momentáneo que contribuye a la formación de la persona; por ejemplo, hacer una pregunta al profesor, colocar bien una silla, etc. En la vida colegial, las obras incidentales cumplen dos funciones básicas: la formación y refuerzo de un ambiente educativo adecuado (buen uso de objetos, trato cordial, porte per-sonal...); y la formación de hábitos para la vida diaria (orden, cuidado de las cosas...), que facilita el ejercicio de los hábitos correspondientes.

Seguidamente se expone una pequeña relación de obras incidentales (García Hoz, 1995) obtenidas mediante la investigación, cuyo uso habitual es de enorme eficacia:

–Contribuir al trabajo ordenado y silencioso de la clase.

–Guardar el material cuando se haya terminado de trabajar.

–Ser puntuales. Justificar las faltas.

–Saber escuchar en silencio antes de hablar, sobre todo en los trabajos en grupo.

–Escribir en el papel o material correspondiente, y no en las mesas, paredes, etc.

–Evitar las palabras malsonantes o chabacanas.

–Respetar el turno de palabra. Levantar la mano, o hacer otra señal convenida, para indicar que se quiere hablar en clase.

–Tirar los papeles u objetos inútiles a la papelera, acercándose a la misma.

–Ser correctos y amables en el trato personal.

–Hablar sin gritar.

–Adoptar posturas correctas en clase, vestíbulos y pasillos...

–Al terminar la jornada, dejar la clase ordenada (sillas, papeles, etc.) para facilitar el trabajo de limpieza.

–Pedir perdón cuando haya habido algún error.

–Respetar y cuidar los árboles y plantas dentro del colegio y en el patio.

–Respetar los objetos ajenos, no usándolos sin permiso.

–Respetar los horarios de los demás.

ALGUNAS ESTRATEGIAS Y CONSIDERACIONES DE CARÁCTER MOTIVADOR

✓Educar en valores consiste en ayudar a los demás a descubrirlos para incorporarlos en su actuar. Es conseguir que quienes nos rodean entren en su campo de imantación (López Quintás, 1993). Se trata de adentrarse uno mismo en este campo y ayudar a penetrar en él a los demás. Una vez que la persona se haya inmersa en la esfera de los valores, son éstos los que realizan la labor principal, “se hacen valer”, nos invitan, nos apelan a realizarlos responsablemente.

✓Se hace necesario conseguir que los alumnos reconozcan el valor que tiene cada materia, tanto a nivel personal como social: su funcionalidad, su articulación con la realidad, su contribución a la propia cultura y a la solución de muchos interrogantes y problemas reales, etc.

✓Proporcionar a cada estudiante, desde el momento mismo de entrar en el centro educativo, ocasiones en las cuales pueda tomar decisiones y aceptar responsabilidades. Fomentar la iniciativa propia de cada sujeto y ofrecerle posibilidades de elección y aceptación en distintas situaciones, para que vaya ejercitándose en el uso responsable de la libertad.

✓Estimular en los estudiantes la adquisición de un concepto claro de la libertad como expresión de la dignidad humana, ayudándoles a combatir la ignorancia y el miedo, principales obstáculos para obrar libremente.

✓Motivar es predisponer a los alumnos para el esfuerzo. Es ofrecer razones —motivos— de valor capaces de despertar en ellos atención e interés. Por eso es necesario valorar las tareas y esfuerzos realizados por ellos, ya que si no se hace

durante algún tiempo, la motivación inicial tiende a extinguirse y, en consecuencia, desciende el nivel de rendimiento. Los motivos o razones más eficaces y de efectos más duraderos son siempre los internos: como sentir la satisfacción del cumplimiento del propio deber y de realizar un trabajo bien hecho, o la alegría de servir y sentirse capaces de hacer algo útil para los demás.

✓Fomentar la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace: ser consecuentes. Orientar a cada alumno para que sepa encontrar el sentido de su vida, mediante la integración de valores acordes con su dignidad. Cualquier persona, a pesar de sus limitaciones, puede dar un sentido a su vida. El sentido de la vida es la contestación a la pregunta del por qué o para qué vivimos; en otras palabras, es la razón por la cual vale la pena vivir. El Proyecto Personal de Vida tiene su justificación primera en el valor que da sentido a la existencia personal de cada uno.

✓Dos excelentes medios de educar en valores: el ejemplo del profesor y el modelado. Los valores no se “predican” ni se imponen: se aprenden creando “ámbitos de encuentro” en los que el alumno los descubre e integra libremente.

✓Condiciones para educar en valores:

–Tener claramente establecida una escala de valores objetivos.

–Unión, esfuerzo conjunto de todo el profesorado. Evitar contradicciones. –Profundo respeto por la libertad humana y por los propios valores, entusiasmar con ellos: asumirlos, vivirlos, amarlos.

–Comunicar interpersonalmente de forma eficaz, confiada y positiva.

–Descubrir los que se comparten, para poder proponer, desde ellos, la participación en otros.

–Humildad. El mérito de poseerlos corresponde al educando, no al educador.

–Orientar hacia la lectura y comentario de la biografía de personas que encarnen las actitudes e ideales que se pretenden realizar (modelado).

–Conocer y resaltar a las figuras que ennoblecieron, con su esfuerzo y dedicación, el campo de las diversas disciplinas del plan de estudios.

–Orientar al teatro escolar hacia obras de gran tenor humano, en las que resalte el valor de las actitudes dignas y de los ideales que orientan la existencia humana.

–Hacer que los alumnos asistan a películas de esta misma naturaleza, seguidos de debates.

–Apreciar y discutir acontecimientos de la comunidad en que los alumnos sean estimulados a emitir su opinión. El periódico es una excelente fuente para encontrarlos y para ejercitarse.

[1] Distinguimos ambos términos: “maduración” habla del crecimiento posible del sujeto a partir de sus propias condiciones iniciales, mientras que el segundo, “desarrollo”, añade los aprendizajes que la interacción con el medio se suman a ese mismo crecimiento. De este modo la plena manifestación requiere condiciones del sujeto (lo dado) y aportaciones del medio (lo adquirido). Cfr. Papalia D.E., et al. (1987). Psicología. México: McGraw-Hill, p. 164.

5

Cómo pueden los docentes motivar a sus estudiantes y enseñarles a automotivarse

PRESENTAMOS ALGUNAS CLAVES, concretas y prácticas, que ayuden al docente a motivar a sus alumnos en el aula. Estas claves han sido sacadas de las conclusiones a las que han llegado algunas de las investigaciones más importantes que se han llevado a cabo sobre aspectos diversos relacionados con la motivación. Nuestra tarea ha consistido en concretar acciones y principios válidos para el aula, extraídos de los resultados a los que han llegado dichas investigaciones. El orden a seguir va a consistir en resumir, en primer lugar, las conclusiones de las investigaciones correspondientes, para añadir a continuación las claves o normas concretas obtenidas de ellas por nosotros, e incluir, finalmente, un pequeño cuestionario para la autoevaluación del profesor, que puede serle muy útil. Las investigaciones que servirán de base para obtener las acciones y principios aludidos son las que siguen:

- Teoría de las expectativas: V. Vroom.

- Necesidad de logro: McClelland, Atkinson…

- Curiosidad y manipulación: Harlow y Butler.

- Utilización de reforzamientos (conductismo): Watson, Skinner, Baer…

- Atribución causa-efecto: Heider, Weiner…

- Disonancia cognitiva: Festinger.

- El profesor como agente motivador: García Hoz, Ontoria y Molina…

- La metodología docente utilizada: Montessori, Kil Patrick, Elliot, García Hoz…

- La potencialidad motivadora de la evaluación: García Hoz, Pérez Juste…

- Las “expectativas del profesor”: Rosenthal y Jacobson.

- Las convicciones sobre las propias aptitudes para aprender: Hunt.

➢TEORÍA DE LAS EXPECTATIVAS: V. Vroom

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

La Teoría de las expectativas sostiene que los individuos, como seres pensantes y razonables, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a eventos futuros en sus vidas. Por lo que una persona se motivará para hacer una tarea dirigida a alcanzar una meta si cree en el valor de dicha meta y si percibe que lo que hace contribuye a dicho logro.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

–Enseñar a cada alumno a proponerse metas realistas y alcanzables por él. Cultivar un autoconcepto y una autoestima realistas.

–Habituar a los alumnos a aprender de modo metacognitivo, de forma que adquieran la capacidad autorreguladora para que puedan ir comprobando si lo que hacen contribuye al logro de las metas propuestas, o han de cambiar su modo de actuar para conseguirlas.

–Enseñarles las estrategias que garanticen la eficacia de las acciones encaminadas a la consecución de los objetivos previstos.

–Poner de relieve el valor de cada una de las asignaturas. Proponerles trabajos dirigidos a descubrir el valor de los objetivos y contenidos que han de aprender en las distintas materias.

–Establecer coloquios sobre las aplicaciones prácticas de un determinado tema.

–Mandarles hacer una lista, por equipos, sobre diversos aspectos de la vida real que demuestren la aplicación de los conocimientos que están siendo objeto de estudio por su parte.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Los trabajos o actividades que propone a cada alumno, ¿están al alcance de sus posibilidades?

b) ¿Se preocupa de enseñarles las estrategias más adecuadas para realizar los trabajos que les manda, y para aprender los correspondientes contenidos?

c) ¿Fomenta la adquisición y empleo de la capacidad autorreguladora en todo lo que tienen que hacer sus alumnos?

d) ¿Se preocupa de hacerles ver la vertiente práctica de su asignatura, globalmente considerada?

e) ¿Les pide que descubran aspectos de la vida real que sean consecuencia de la

aplicación de lo que están estudiando en cada tema o unidad temática?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Les inculca la actitud de que descubran, en cualquier circunstancia en la que se encuentren, aplicaciones concretas de lo que han estudiado?

b) ¿Procura convencerles de que, cuando estudian y trabajan solos (fundamentalmente en sus casas), deben autorregular su conducta de forma que comprueben, a intervalos cortos de tiempo, si la estrategia que están utilizando es eficaz, o han de cambiarla por otra?

c) ¿Les ayuda a conocerse a sí mismos de forma que las metas que se propongan sean realistas y alcanzables?

➢NECESIDAD DE LOGRO: McClelland, Atkinson...

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

Todas las personas tienen necesidad de logro y miedo al fracaso o necesidad de evitar el fracaso. Pero la intensidad relativa de estos dos elementos es diferente en cada sujeto.

Existen personas cuya necesidad de éxito es más fuerte que la de evitar el fracaso. Son personas con alta necesidad de logro. Prefieren tareas en las que corran riesgos moderados de fracaso, en las que sea fácil tener éxito. Diversos estudios han demostrado que estas personas suelen preferir tareas de éxito-fracaso, como por ejemplo resolver crucigramas, antes que actividades que no impliquen éxito, tales como visitar exposiciones de arte, u otras similares.

Existen también personas cuya necesidad de evitar el fracaso es más fuerte que la de tener éxito. Son sujetos con baja necesidad de logro. Elegirán tareas sencillas para prevenir el fracaso, o muy difíciles para poder achacar el fracaso a la dificultad de la tarea.

Gran cantidad de datos de investigación demuestran que las personas con una necesidad de logro moderadamente alta tienen más éxito personal y social que aquellas en las que esta necesidad es muy baja. Otro estudio demostró que los niños que tenían una alta necesidad de logro leían mejor que los que tenían una necesidad baja.

Para McClelland, la motivación de éxito era algo que se podía desarrollar. A su

vez, había demostrado que una alta necesidad de logro era una característica muy valiosa en la educación, en la industria y en los negocios. Esta teoría está directamente relacionada, con las grandes motivaciones de seguridad y de dignidad que hemos señalado en capítulos anteriores. McClelland describió varias recomendaciones al respecto, de entre las que destacamos las que siguen.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

–Dar razones a los alumnos para que deseen desarrollar su motivación de éxito, ya que, si lo hacen, es muy probable que éstos mejoren su actuación. Indicarles cómo la motivación de éxito juega un papel muy importante y tiene una función realista en nuestra cultura occidental.

–Ayudar a los estudiantes a que se propongan metas específicas y efectúen un registro de los progresos que experimenten en la consecución de tales metas. Se trata de que se den cuenta de la consecución de las metas concretas propuestas.

–Mantener un ambiente que estimule a los estudiantes a desarrollar la motivación de éxito y refuercen sus tentativas de alcanzar las metas que se propongan. Alentar a los iguales o compañeros a trabajar juntos en el desarrollo de esta motivación.

–Tener claro, por parte de los profesores, que “éxito genera más éxito”. Por ello han de convencerse de que, cuanto más suspenden [1] , aumentan las posibilidades de suspender todavía más la próxima vez. Porque nada desanima tanto al educando como el fracaso continuado. Por eso sólo se le deben mandar tareas y exigir contenidos en los que el profesor sabe de antemano que, con el necesario esfuerzo, va a tener éxito y no va a fracasar. Porque, repetimos, el éxito es más incentivador que el fracaso.

–Graduar las actividades, adecuándolas a las posibilidades de cada alumno, de forma que, a partir de las más fáciles, vaya obteniendo éxitos sucesivos. El grado de dificultad de la tarea ha de ser el adecuado, favoreciendo el “próximo paso” de cada alumno. Si la exigencia es poca porque la tarea es percibida como muy fácil, los alumnos (especialmente los más brillantes, que reaccionan ante el reto) pierden interés. Si la dificultad es excesiva, porque la tarea es percibida como muy difícil, pierden así mismo el interés, especialmente los menos capaces. Por eso la motivación consiste en estimular el esfuerzo y en establecer una dificultad razonable para que una tarea sea posible, incrementando poco a poco esa dificultad a medida que los alumnos vayan perdiendo el miedo al fracaso. Dificultad, pues, razonable en las tareas: controlar esa dificultad e incrementarla poco a poco, a medida que los alumnos vayan perdiendo el miedo al fracaso.

–Encomendar tareas —luego de interesar a los alumnos en ellas— con apariencia de fáciles, pero que exijan mayores esfuerzos de los previstos. En este caso, y si fuera necesario, el profesor podrá prestar discreta asistencia a sus alumnos para que no fracasen y venzan los obstáculos propuestos. Atribuir la causa del fracaso a falta de esfuerzo, no a falta de capacidad.

–Propiciar actividades de dificultad creciente para que los estudiantes se acostumbren, progresivamente, a progresar, esforzándose, y adquiriendo confianza personal.

–Conocer los resultados de exámenes y trabajos lo antes posible (retroalimentación) El reconocimiento de los resultados por parte de los alumnos es un fuerte estímulo para corregir errores, mejorar y obtener más rapidez y exactitud. Por ello interesa indicarles en seguida los resultados de sus trabajos. El reconocimiento de los aciertos en el trabajo realizado es percibido por el alumno como un éxito, y la esperanza de obtener más éxito estimula a reiterar el comportamiento aprobado por el profesor. Las notas, los comentarios escritos, una señal de aprobación, una mirada interrogante y un registro gráfico del rendimiento, son formas de retroalimentación que conviene utilizar.

–Reducir los aspectos desagradables del fracaso, dando oportunidades a los alumnos de corregir los errores y de regular las puntuaciones del rendimiento. Darles la oportunidad de elegir tareas con distintos niveles de dificultad y reforzarles en la elección de niveles moderadamente altos. Para ello, distinguir entre objetivos comunes (fundamentales, básicos y obligatorios) y objetivos individuales (optativos y libres).

–Dar oportunidades a los alumnos de ajustar su nivel de riesgo a la dificultad de la tarea. Modificar, cuando proceda, la dificultad de la tarea para que el número de aciertos supere al de errores, en las actividades “de entrenamiento”.

–El registro de los progresos en la consecución de las metas propuestas suele aumentar la motivación intrínseca, así como el conocimiento de las causas del éxito o del fracaso en una tarea determinada.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Avanza poco a poco con los contenidos, engarzándolos con sus ideas previas, asegurándose que lo comprenden y, sin contarles de entrada todo lo que sabe?

b) ¿Informa a cada alumno de la calidad de su trabajo: notas escritas, comentarios, una señal de aprobación, una mirada interrogante...?

c) ¿Da a conocer a sus alumnos los resultados de sus trabajos lo antes posible? (menos de una semana, o diariamente si fuera posible).

d) ¿Les da oportunidades de elegir tareas con distintos niveles de dificultad, y los refuerza en la elección de niveles moderadamente altos?

e) ¿Procura que tengan conciencia de éxito a intervalos cortos de tiempo, especialmente los que más lo necesitan?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Les explica los factores que facilitan o perjudican sentirse competentes para aprender (las metas que se proponen, los refuerzos que reciban, a qué atribuyen los resultados que han obtenido anteriormente)?

b) ¿Les enseña algún “truco” para reducir la ansiedad ante el estudio, o la realización de trabajos y exámenes? (Por ejemplo: dar un vistazo general; comenzar por lo más fácil; hacer sólo un esquema o guión de los distintos apartados; dividir el trabajo en partes; imaginar situaciones de éxito; decirse “muy bien” por algún logro obtenido, etc.).

➢CURIOSIDAD Y MANIPULACIÓN: Harlow y Butler

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

La formulación de la teoría resultante de varias investigaciones llevadas a cabo por Harlow y Butler puede resumirse así: las personas también actúan por una necesidad de curiosidad o por el simple placer de la exploración visual y táctil (manipulación). La curiosidad está considerada como una especie de don congénito, como la inteligencia, del cual algunas personas tienen más que otras. Una prueba de esa natural curiosidad se encuentra en la común experiencia de los padres de familia, cuyos pequeños preguntan insistentemente el porqué de todo, y esto desde que empiezan a hacer uso del lenguaje con alguna eficacia.

La primera fuente de motivación para el aprendizaje es el afán natural por saber, que suele adoptar la forma de curiosidad. El ir aprendiendo motiva a su vez para nuevos aprendizajes. Dicho de otro modo: una enseñanza eficaz es de por sí motivadora.

La curiosidad de un niño queda de relieve cuando reacciona positivamente ante elementos nuevos, extraños, incongruentes o misteriosos de su entorno, desplazándose hacia éstos o manipulándolos; cuando exhibe una necesidad de conocer más acerca de sí mismo o de su entorno; cuando explora lo que le rodea a la búsqueda de nuevas experiencias; cuando persiste en el examen y exploración de los estímulos para saber más acerca de éstos, etc. La relación positiva entre la curiosidad y la creatividad ha recibido un apoyo prácticamente unánime.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

Las principales consecuencias didácticas de cara al desarrollo de las clases pueden enumerarse así:

–El uso de material didáctico hace más intuitivo el aprendizaje (intervención de los sentidos). Utilizar rompecabezas y otros juegos parecidos como recompensas por acabar tareas.

–El profesor debe ilustrar y llevar a lo concreto los conocimientos que han de adquirir los alumnos a través de algo más que las palabras, que siempre se mueven en el campo de la abstracción. Para ello debe proveer la adquisición y confección del material necesario para ser usado en la enseñanza de su asignatura. Porque la motivación aumenta cuando el material didáctico que se utiliza es el adecuado (materialización de las ideas).

–Hemos de dar oportunidades a los alumnos de explorar visualmente estructuras y objetos relacionados con las unidades de enseñanza que han de aprender.

–Las unidades de enseñanza que programemos deben alentar a los alumnos a manipular objetos, manejar materiales y realizar experimentos. Debemos intentar sacar el mayor provecho de los aspectos manipulativos y exploratorios de las tareas que ha de realizar el alumno.

–Favorecer visitas a exposiciones de arte, seguidas de discusiones.

–Incentivar la realización de exposiciones de trabajos realizados por los alumnos. Éstas no solamente favorecen el desarrollo del sentimiento estético,

sino que además estimulan la formación del espíritu crítico.

–Promover audiciones musicales precedidas de explicaciones técnicas y seguidas de apreciaciones estéticas.

–Incentivar la participación de los alumnos en los planes de decoración de la escuela, tanto para la vida cotidiana como para los momentos festivos. Estimular, por medio de los órganos de actividades extraescolares, la producción artística del alumno, en los sectores de sus preferencias.

–Promover excursiones que lleven al contacto con la naturaleza, seguidas de apreciaciones escritas u orales de los paisajes observados.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Procura que los alumnos fabriquen todo el material didáctico del que sean capaces en sus asignaturas?

b) ¿Realizan experimentos o les hace vivir experiencias en sus asignaturas, utilizando con frecuencia el procedimiento inductivo y el aprendizaje por descubrimiento?

c) ¿Plantea actividades que les lleven a manipular y explorar objetos, o a tener

contacto con la realidad?

d) ¿Expone en el aula lo que se va aprendiendo a través de fotografías, murales, esquemas, mapas mentales o algún otro tipo de material audiovisual?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Les enseña a utilizar una agenda o cualquier otro instrumento material que les anime a organizarse?

b) ¿Les enseña a que comprueben por sí mismos la eficacia de realizar mapas (conceptuales, mentales), redes semánticas, cuadros, esquemas o alguna otra estrategia adecuada?

c) ¿Les ha explicado que pueden favorecer su atracción por el estudio con “trucos” como: hacer gráficas, dibujos o caricaturas del tema, subrayar con colores o cortar el estudio en un momento agradable para incrementar el interés de la próxima sesión?

d) ¿Hace que practiquen en clase algunas de estas estrategias y revisa con ellos su eficacia?

➢UTILIZACIÓN DE REFORZAMIENTOS (Conductismo): Watson, Skinner, Baer…

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

Los refuerzos en educación se refieren a recompensas externas y/o internas que se proporcionan a los alumnos. Los conductistas consideran que el uso de reforzamientos en las instituciones educativas es inevitable. Las personas favorecen la repetición de determinadas conductas simplemente interactuando entre sí. La elección de un refuerzo apropiado es un factor decisivo a la hora de cambiar o motivar la conducta de una persona.

Los programas de reforzamiento pueden ser continuos o intermitentes, en función de que la conducta deseada se refuerce siempre que aparezca, o sólo a veces. La ventaja de los programas intermitentes es que tarda más tiempo en extinguirse la conducta deseada que en los continuos, pudiendo incluso hacerse permanente esa conducta.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

–Castigos y recompensas son efectivos cuando están presentes, pero al desaparecer su efecto no es duradero, e incluso puede ser contradictorio (Lepper y Greene, 1978). Por ejemplo, se ha observado que, al decidirse los alumnos a realizar una tarea sin recompensas, tienden a resolver problemas más difíciles, se implican personalmente más, se centran inicialmente en el desarrollo de las estrategias necesarias para su solución y se orientan más hacia el modo de resolver el problema (proceso) que hacia el hecho de conseguir su solución (resultado).

–No se deben emplear recompensas externas en tareas que anteriormente se han aprendido sólo por su interés intrínseco.

–Es útil el empleo de recompensas con las personas a las que les desagrada una determinada tarea o cuando el desarrollo de la misma sea un proceso lento y arduo.

–Los refuerzos no son necesariamente recompensas materiales. Cualquier respuesta que aumente la probabilidad de que una conducta se repita es un refuerzo. En este sentido, los refuerzos materiales (premios, dinero, fichas...) hay que emplearlos sólo cuando los refuerzos psicológicos (sonrisas, muestras de aprobación, elogios...) no den resultado.

–Los refuerzos han de utilizarse con mucha prudencia, no de modo continuo, y siempre que no perjudiquen la motivación intrínseca o automantenida. Los profesores han de evitar que un alumno dependa demasiado de refuerzos externos, que han de considerarse siempre como apoyos temporales: ayudan cuando son necesarios, pero pueden resultar perjudiciales cuando no se los necesita.

–El hecho de que un alumno esté internamente motivado en una asignatura no significa que lo estará también en todas las demás. Puede que no necesite ningún refuerzo en una asignatura y tenga que recibirlos en otra.

–El mayor peligro del castigo es la confusión del qué y del cómo, al no explicitar casi nunca si se castiga por lo que se hace, o por el cómo se hace, aunque lo hecho sea bueno.

–La eficacia del castigo parece aumentar cuando va acompañado de algún tipo de razonamiento, pero queda oscurecida por los factores emocionales que despierta y la ruptura de la comunicación efectiva que la acompaña.

–Por lo que se refiere a los premios y castigos conviene tener en cuenta las siguientes consideraciones:

•El elogio es útil si surge de un modo espontáneo, no artificial, y se dirige a un trabajo o esfuerzo concreto. Los elogios producen mejores resultados en alumnos menos capaces; en los más capaces producen poco efecto.

•Con la alabanza se corre menos riesgo de ser injusto que con el reproche; además motiva a más largo plazo.

•La alabanza inmerecida puede producir algo positivo, pero el reproche inmerecido no produce nada positivo. El reproche tiene un efecto más motivador que la alabanza en espacios cortos de tiempo. El reproche se olvida rápidamente, mientras que la alabanza persiste durante más tiempo.

•El premio educativo exige que sea equilibrado: ni excesivo ni escaso, debe caer dentro de las expectativas del alumno, servirá de indicador de la conducta deseada. Cuidar la inconsistencia y arbitrariedad.

•El castigo suele tener múltiples efectos secundarios negativos: conflicto entre la respuesta que él mismo provoca y la que lo evita, sentimientos de miedo y ansiedad, conductas de escapismo…

•Para que el castigo tenga un efecto positivo debe ser utilizado con moderación, y sólo cuando sea necesario, reflexivamente, no por ira y razonando su porqué. Debe ser proporcional a la falta y servir para que el alumno mejore.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Procura utilizar las recompensas estrictamente imprescindibles, empleando por el contrario otras motivaciones de carácter intrínseco o trascendente?

b) ¿Procura utilizar refuerzos materiales (premios, puntos...) sólo cuando los refuerzos psicológicos (sonrisas, palabras de ánimo, muestras de aprobación...) no den resultado?

c) En cualquier caso, ¿utiliza los refuerzos con mucha prudencia, no de modo continuo o habitual, sino como apoyos temporales y esporádicos, a fin de evitar que el alumno dependa demasiado de ellos?

d) ¿Utiliza los castigos de modo excepcional, y siempre razonando con serenidad su necesidad, de forma que el alumno quede convencido y sirva para que mejore?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Hace ver a sus alumnos, con ejemplos prácticos, que, generalmente, “lo que vale cuesta”?

b) ¿Ayuda a cada uno a que piense con frecuencia la necesidad de comportarse con los demás de la misma forma que quiere que se comporten con él?

c) Dialoga con ellos, personalmente, sobre lo apasionante que es saber cosas que le ayudarán a solucionar muchos interrogantes que se le plantean, materializándolo en ejemplos concretos?

d) Les hace reflexionar sobre lo valioso que es saber para ayudar a los que no saben, o saben menos?

➢ATRIBUCIÓN CAUSA-EFECTO: Heider, Weiner...

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

Acostumbramos a formular explicaciones causales de todo lo que nos sucede, y estas relaciones de causa-efecto que creemos que existen entre las personas y el medio ambiente influyen en nuestra conducta. Por ejemplo, ante un examen, la conducta de un alumno dependerá de sus creencias sobre la relación causa-efecto de esta situación. Si cree que el aprobar depende fundamentalmente de lo que haga (factores personales), su forma de comportarse será muy distinta que si cree que depende de factores ambientales (profesor excéntrico con el que no se puede hacer casi nada, dificultades propias de la materia, experiencias negativas anteriores, etc.).

Cuando las personas se sienten incapaces de controlar o modificar las causas que provocan determinados sucesos que de por sí son controlables, adquieren una actitud de "indefensión aprendida". Si se les induce a pensar que pueden hacer muy poco por cambiar una situación no deseable, tienden a ser pasivos. Aprenden que están indefensos y, por lo tanto, actúan en consonancia, aun cuando tengan la oportunidad de actuar de forma diferente.

Por eso la apatía, la indiferencia o la falta de interés que se observan en algunos alumnos, pueden ser un reflejo de su creencia de que no pueden hacer nada para cambiar las cosas (indefensión, complejo de "desperdicio").

Weiner, por su parte, se propuso aclarar en su investigación a quién atribuyen los alumnos los éxitos y los fracasos, tal y como hizo Heider. Aquí se investigaron cuatro atributos: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. En el centro escolar cobran justa importancia el esfuerzo y la dificultad de la tarea, que

pueden ser controlados. Los alumnos consideran que:

–La capacidad es estable y no controlable (se tiene más o menos capacidad).

–El esfuerzo es controlable, pues pueden invertir más o menos tiempo en el estudio.

–La dificultad de la tarea es estable y no controlable por ellos, pero sí puede controlarla el profesor y exigir por pasos más o menos grandes, en función del tipo de alumnos y de la novedad y estructura propia del contenido.

–El alumno con control interno (poco ansioso y con mayor motivación de logro), atribuye éxitos y fracasos a la capacidad y al esfuerzo; los de control externo, a la dificultad de la tarea y a la suerte.Véanse las figuras 5.1 y 5.2.

Algunos ejemplos de prácticas escolares que pueden provocar "indefensión aprendida"

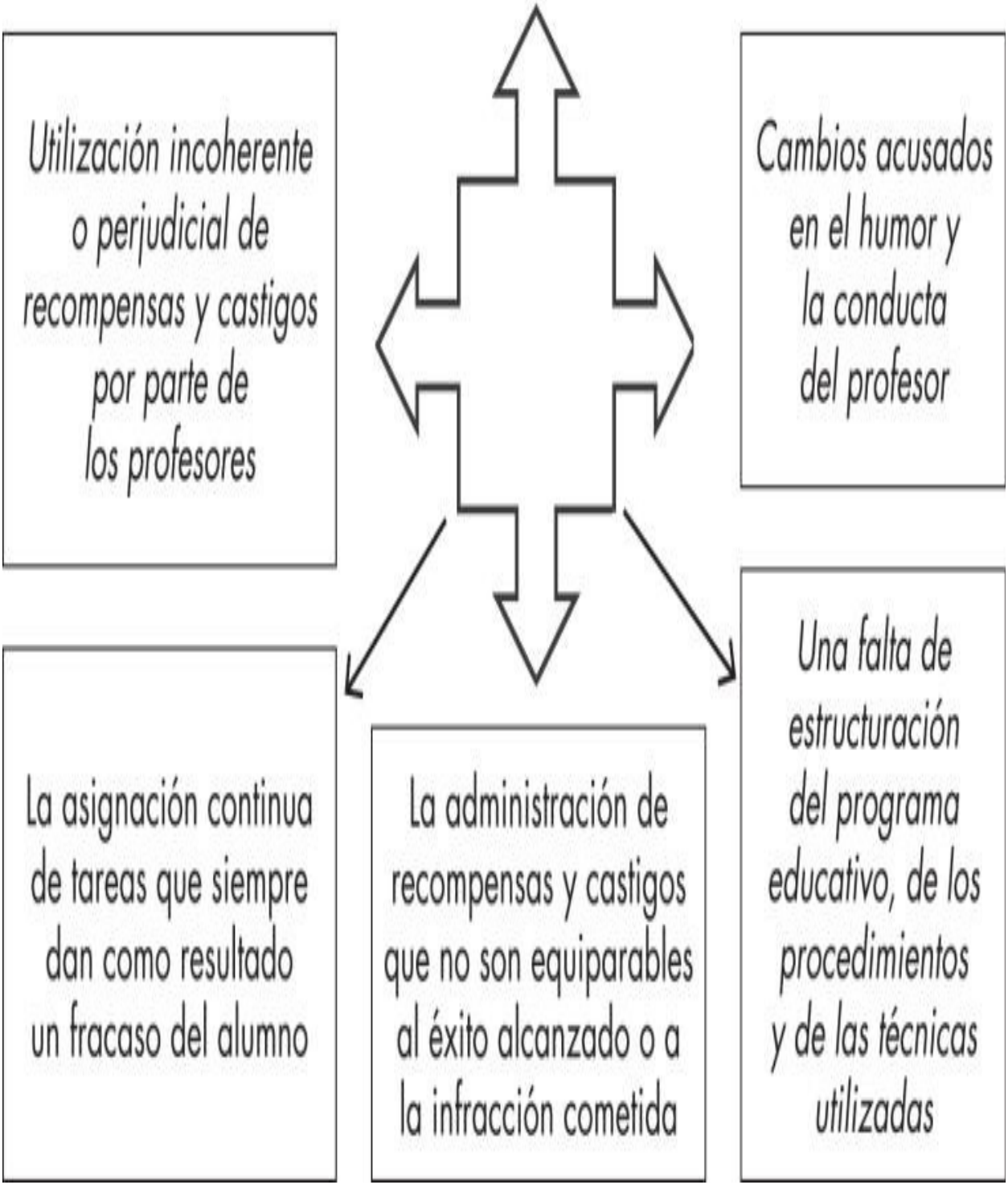

Figura 5.1. Indefensión aprendida

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

–Es necesario conseguir que los alumnos no atribuyan su fracaso a falta de capacidad (que genera sentimientos de incompetencia), sino a falta de esfuerzo, lo cual produce sentimientos de culpa y vergüenza que generan un esfuerzo firme y conducen a un aumento de la ejecución. Es el esfuerzo, y no la capacidad, lo que ayuda a alcanzar grandes metas. La estrategia debe comenzar seleccionando cuidadosamente actividades o tareas que puedan proporcionar éxito, supuesta la necesaria dosis de esfuerzo; para ello, hay que comenzar por tareas que requieren sólo una pequeña cantidad de esfuerzo para ir, poco a poco, aumentándolo a medida que el alumno se muestra más decidido a colaborar.

–Hay que dejar que los alumnos expliquen por qué ocurre algo, por qué piensan de una determinada forma sobre una asignatura, un profesor, un compañero de clase, etc. Estas percepciones pueden aclarar las atribuciones de los alumnos. Si podemos cambiar estas atribuciones, entonces podremos cambiar las atribuciones del alumno cuando sea necesario.

–Cada profesor ha de tener cuidado con sus propias atribuciones cuando corrija exámenes o califique. Si quiere evaluar el rendimiento y el esfuerzo, por ejemplo, debe hacerlo individualmente, para que los alumnos puedan interpretar correctamente su juicio y la información que les proporciona por medio de las notas.

¿Qué debe evitar el profesor?

- La represión pública
- El sarcasmo
- Las comparaciones
- La sobrecarga de tareas
- Las condiciones desfavorables para el trabajo escolar

¿Qué debe emplear el profesor?

- La reprensión en privado
- La conversación particular y amistosa
- Cuantos factores positivos animen al estudiante

Figura 5.2. Actuaciones del profesor

–Sugerir a los alumnos que hablen de situaciones hipotéticas o reales que impliquen relaciones causa-efecto. Por ejemplo, si te encontraras desamparado en un país extranjero y tuvieras poco dinero, ¿qué harías? ¿Qué cuatro formas se te ocurren de mejorar la ortografía de un alumno? ¿Qué harías para poner a uno de tus padres de buen humor?

–Hacer que los estudiantes establezcan una meta relacionada con un logro académico o deportivo. A continuación pedirles que enumeren los obstáculos que les podrían impedir alcanzar esa meta. Por último indicarles que enuncien diferentes formas de vencer los obstáculos y de alcanzar la meta.

–Encomendar, de vez en cuando, tareas de la entera responsabilidad del alumno. El profesor debe demostrarle que tiene confianza en él, en su capacidad y, principalmente, en su sentido de la responsabilidad. Al apreciar los resultados de las tareas: el profesor no debe atenerse sólo a los éxitos, sino fundamentalmente a los esfuerzos desplegados por el alumno. Son estos esfuerzos, sobre todo, los que deben ser exaltados y premiados.

–Hacerles sugerencias a los alumnos sobre la forma en que pueden cambiar los resultados de sus acciones. Se les puede decir, por ejemplo: Trata de aprender el vocabulario de inglés durante los primeros diez minutos de clase, en vez de dedicar toda la clase a ello; compara tus respuestas con las de un amigo y discute las diferencias; etc.

–¿Cómo modificar o evitar las atribuciones negativas? Parece que la retroalimentación de los profesores ante el éxito y el fracaso es importante:

cuando reaccionan centrándose en la capacidad (“esta respuesta es incorrecta o correcta...”), refuerzan las atribuciones negativas. Las referidas al esfuerzo, orden, interés, permiten que emerjan atribuciones controlables y motivantes. Incidiendo en esta idea, otros investigadores (Corno y Snow, Wang y Lindwall...) han demostrado que la modificación de la atribución externa es posible, aunque lenta, a través de tres vías:

•Dar al alumno tareas asequibles, aunque no excesivamente fáciles (desmotivan), que aseguren el éxito consistente.

•Dar tareas estructuradas y controlarlas periódicamente, aclarando la naturaleza de los errores, que no deben ser muchos, ni incidir en atributos no controlables.

•Entrenar al alumno en el establecimiento de metas factibles y con progresivo autocontrol, según la edad.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) Sus expresiones y su conducta, ¿consiguen que los alumnos atribuyan sus fracasos a falta de esfuerzo, y no a falta de capacidad?

b) ¿Deja que los alumnos le expliquen por qué ocurre algo, por qué piensan de una determinada forma sobre una asignatura, un profesor, un compañero de clase..., para que pueda aclarar sus atribuciones y cambiarlas cuando sea

necesario?

c) ¿Reflexiona sobre sus propias atribuciones cuando corrige exámenes o califica, o sobre las posibles causas de fracasos escolares no imputables a los alumnos?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Les enseña a que sean capaces de discernir sus propias atribuciones y a que todos sus problemas pueden ser solucionados, de una forma u otra?

b) ¿Entrena a sus alumnos en el establecimiento de metas factibles y con progresivo autocontrol, según la edad?

c) ¿Les enseña que la inteligencia o la capacidad de aprender es algo modificable que depende del esfuerzo y del conocimiento progresivamente conseguido?

➢DISONANCIA COGNITIVA: Festinger

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

Las acciones de una persona están gobernadas por sus cogniciones y por el deseo de mantener un equilibrio o armonía entre ellas. Pero a veces dos cogniciones entran en conflicto; por ejemplo: creer que puedo obtener buena nota en una asignatura, y obtenerla baja. Entonces se produce una disonancia, que es un estado motivacional de descontento o desequilibrio. La tendencia es sentirse motivado a eliminar la disonancia, bien cambiando las ideas (“realmente he sobreestimado mis posibilidades, en este momento”), bien cambiando la conducta (“he de estudiar más para mejorar la nota, porque puedo”). Las disonancias más frecuentes se deben sobre todo a dos causas: tener que tomar decisiones cuando existen varias alternativas, y existencia de discrepancia entre las creencias y las acciones o conducta.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

Algunas consecuencias prácticas de esta teoría pueden ser las siguientes:

–Si se persuade a una persona de que cambie su conducta libremente, es muy probable que también se produzca un cambio de sus creencias o ideas. Por el contrario, si la persona se siente forzada o amenazada a cambiar su conducta, lo más probable es que no llegue a verificarse un cambio de actitud.

–Si sus conductas han de ser bastante permanentes, los alumnos deben creer que las desarrollan por sí mismos, y no como consecuencia de coacciones exteriores.

–Demos oportunidades a los alumnos para que hablen de lo que les desconcierta y parece ser contradictorio, mediante entrevistas personales. Hemos de explicarles que esos estados de confusión son una fuente muy rica de conocimiento si se exploran a fondo.

–Intentemos crear percepciones deseables (respeto, cortesía, responsabilidad, constancia...) en los alumnos que tengan autopercepciones menos deseables (falta de respeto, mala educación, irresponsabilidad, conductas de abandono...). Las percepciones en conflicto pueden permitir mejorar la conducta.

–La curiosidad, como medio de motivación intrínseca, se manifiesta en aquellas actividades que suministran a los alumnos información o ideas sorprendentes, incongruentes, novedosas, inesperadas o discrepantes que producen en él un conflicto conceptual en forma de sorpresa y perplejidad, al provocar la ruptura de su equilibrio intelectual, motivándole a la exploración de rutas nuevas para superar el problema. De ahí que sea bueno: utilizar el método de aprendizaje por descubrimiento; establecer debates sobre problemas específicos, ya que crearán incertidumbre sobre la posición que pueda ser mejor; realizar experimentos que dan resultados inesperados; y proponer interpretaciones diversas de hechos y sucesos, suscitando así preguntas sobre qué interpretación es mejor.

–Propiciar oportunidades de observación de trabajos, comportamientos y otras formas de expresión emocional, para que el educando los compare, estimulándole para que adquiera determinados valores y, sobre esa base, se modifique o se supere.

–Crear situaciones sugestivas que favorezcan la aprehensión y fijación de ciertos principios de vida relacionados con el buen gusto, el comportamiento social y la determinación personal. Favorecer la repetición, en forma espontánea, de estas las situaciones.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) Al introducir los temas, ¿procura llamar su atención preparando una información novedosa, polémica o llamativa?

b) ¿Cuida las actitudes de respeto a los demás interviniendo cuando se producen entre ellos insultos, burlas, motes ofensivos...?

c) Su actitud con los alumnos, ¿es persuasiva o amenazante e impositiva?

d) ¿Utiliza con frecuencia el procedimiento inductivo y el aprendizaje por descubrimiento?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Habla con sus alumnos sobre los diferentes sentimientos que se producen al realizar bien o mal una actividad, y cómo intervienen en su disposición a seguir trabajando?

b) Cuando se enfrenta a una tarea costosa (cuidar el recreo, hacer una sustitución...), ¿los alumnos pueden observar que lo hace con buen humor y

sentido de la responsabilidad, sin protestar, ni decir expresiones de disgusto?

c) ¿Aprovecha algún enfrentamiento que se produzca entre los alumnos para enseñarles a comprender cuál de las distintas perspectivas implicadas es la más adecuada, y por qué?

➢**EL PROFESOR COMO AGENTE MOTIVADOR: García Hoz, Ontoria y Molina…**

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

El profesor que posee las adecuadas cualidades humanas y profesionales consigue que sus alumnos estén más motivados: su manera de ser, su simpatía, su entusiasmo, su humanidad, su comprensión y su exigencia, actúan como factores decisivos de motivación. En definitiva, tener un estilo educativo adecuado, o lo que es lo mismo, un estilo educativo personalizador (García Hoz, 1991: 228-236), caracterizado por ser integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, singularizador y convivencial, exigente y alegre, como muestra la figura 5.3.

Por otra parte, aparece con bastante claridad la concordancia de experiencias significativas positivas vividas en el aula con las características del profesor participativo y cooperativo. Se manifiesta claramente cómo la influencia positiva proviene de las actitudes del profesor participativo, mientras que la influencia negativa se corresponde con las conductas del profesor autoritario.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

De acuerdo con lo expuesto cabe afirmar:

–La atmósfera interpersonal de comunicación en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al alumno sentirse apoyado, respetado como persona y capaz de dirigir y orientar su propia acción. El profesor ha de mostrar interés por cada

alumno: por sus éxitos, por sus dificultades, por sus planes... y que él lo note.

–El profesor deberá conseguir irradiar entusiasmo, simpatía, alegría y comprensión. Debe estar siempre dispuesto a incentivar a sus alumnos, ya sea presentando el material adecuado (ilustraciones, vídeos, diapositivas, web...), creando situaciones, planeando trabajos con ellos, o bien comprometiéndolos en actividades individuales o colectivas, escuchándolos y animándolos.

–La entrevista con el alumno constituye uno de los mejores procedimientos de motivación. A través de la conversación, el profesor explora los sentimientos e ideas del alumno, y a la vez le incita a cumplir con sus responsabilidades, dentro de un clima de amistad y sinceridad mutuas. El alumno debe percibir que el profesor quiere ayudarle y hace todo lo posible para orientarle adecuadamente.

–Hay que evitar la reprensión pública, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de tareas y, en general, todas las condiciones desfavorables para el trabajo escolar. Por el contrario, conviene utilizar, cuando sea necesario, la reprensión en privado, la conversación particular y amistosa y cuantos factores positivos animen al alumno.

–Explicamos lo que sabemos, pero enseñamos lo que somos.

–El buen profesor sabe que hay varios caminos para llegar al mismo fin. Un buen profesor no da clase: investiga cómo darla. Orienta a los alumnos.

–La experiencia no la dan los años pasados, sino los años “pensados” y

“experimentados”, probando soluciones nuevas.

–Las cualidades del profesor con influencia significativa en el aprendizaje son las que muestra la tabla 5.1.

–El Comportamiento verbal del profesor con influencia significativa en los alumnos es el que muestra la tabla 5.2.

–El comportamiento no-verbal del profesor con influencia significativa en el alumno se pone de relieve en la tabla 5.3.

El estilo educativo propio de la educación personalizada es realista, sintetiza los modelos cuantitativo y cualitativo, y está abierto a todas las corrientes razonables del pensamiento

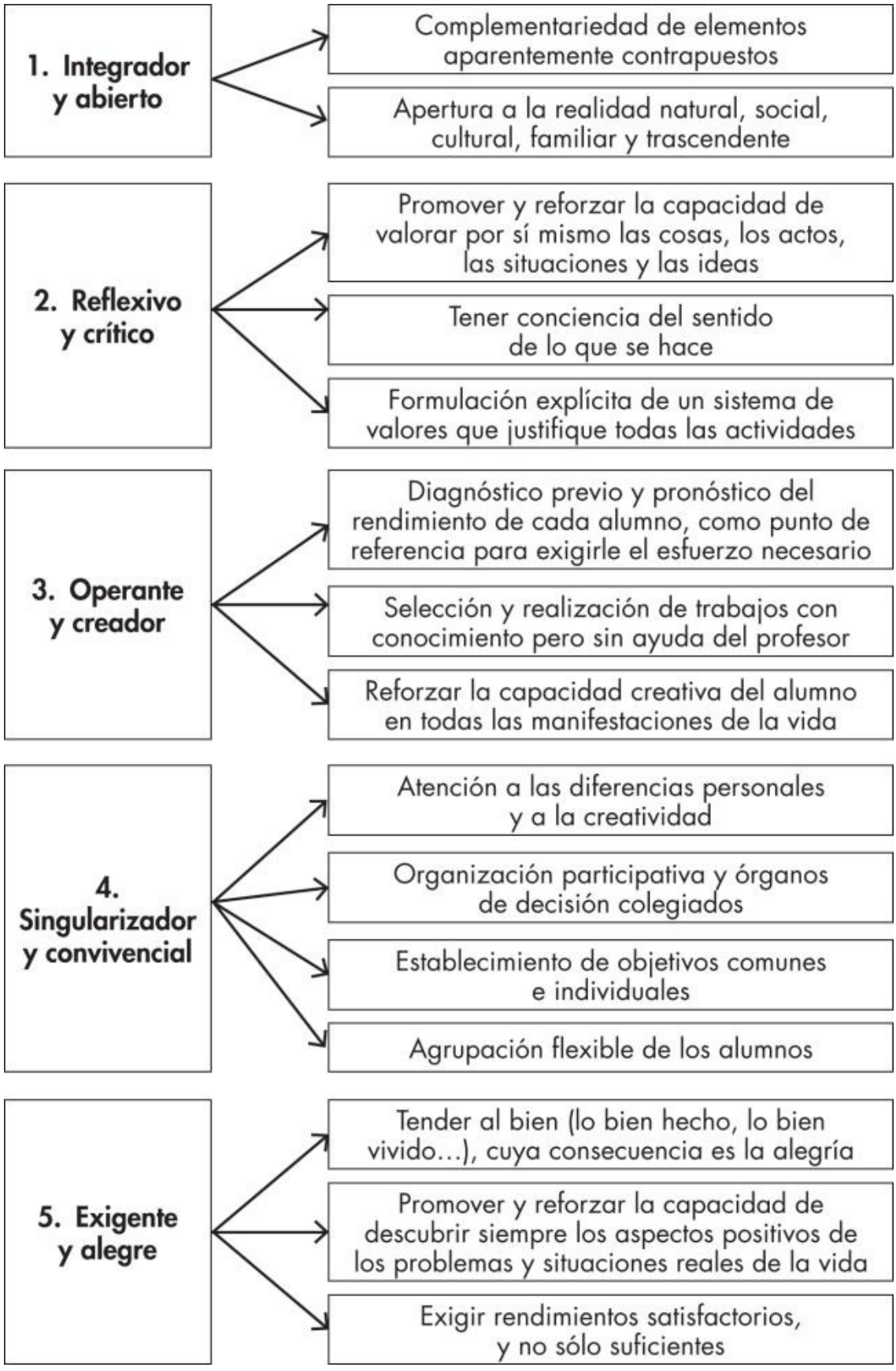
1. Integrador y abierto
Complementariedad de elementos aparentemente contrapuestos
Apertura a la realidad natural, social, cultural, familiar y trascendente
2. Reflexivo y crítico
Promover y reforzar la capacidad de valorar por sí mismo las cosas, los actos, las situaciones y las ideas
Tener conciencia del sentido de lo que se hace
Formulación explícita de un sistema de valores que justifique todas las actividades
3. Operante y creador
Diagnóstico previo y pronóstico del rendimiento de cada alumno, como punto de referencia para exigirle el esfuerzo necesario
Selección y realización de trabajos con conocimiento pero sin ayuda del profesor
Reforzar la capacidad creativa del alumno en todas las manifestaciones de la vida
4. Singularizador y convivencial
Atención a las diferencias personales y a la creatividad
Organización participativa y órganos de decisión colegiados
Establecimiento de objetivos comunes e individuales
Agrupación flexible de los alumnos
5. Exigente y alegre
Tender al bien (lo bien hecho, lo bien vivido...), cuya consecuencia es la alegría
Promover y reforzar la capacidad de descubrir siempre los aspectos positivos de los problemas y situaciones reales de la vida
Exigir rendimientos satisfactorios, y no sólo suficientes

Figura 5.3. Estilo educativo personalizador

MUY POSITIVAS	MUY NEGATIVAS
Apertura-comunicación	Autoritarismo
Simpatía	Distante
Interés	Indiferente
Amabilidad	Rigidez
Sinceridad	Agresividad
Confianza en los alumnos	Falta de profesionalidad
Orden y responsabilidad	Desconfianza
Estimulación	Mal genio
Amor al trabajo	Desprecio
Buenas técnicas de enseñanza	Poco comunicativo
Apoyo y respeto	Ironía
Buen humor	Despreocupado

Tabla 5.1. Influencia en los alumnos de las actitudes del profesor

POSITIVO	NEGATIVO
Ánimo, si lo intentas podrás mejorar	Yo soy el que manda y se hace lo que yo quiera
Si te esfuerzas algo más, lo conseguirás	No vas a aprobar en tu vida
Estudia más y verás qué notas sacas	Ya te podías parecer un poco a tu hermano
Sigue así; no digas que no puedes: inténtalo	No vales
Puedes rendir más de lo que haces	¿Eres tonto o qué?
Vales para estudiar	No podrás conseguirlo
Puedes dar más de lo que das	No tienes arreglo
Puedes conseguir todo lo que te propongas	Vete a la calle
Trabaja porque puedes	Ignorante
Eres inteligente pero vago/a	Nunca aprenderás
Tienes cualidades, pero te vence la pereza	No sirves para nada
Si quieres, puedes conseguirlo	Eres un melón y un zoquete

Tabla 5.2. Influencia de la conducta verbal del profesor

POSITIVO	NEGATIVO
Muestras de confianza	Gestos de indiferencia
Palmadas en la espalda	Poner mala cara
Ayudar	Distanciamiento
Miradas amables	Enfadarse al preguntar algo
Reacciones de aceptación	Ridiculizarnos
Muestras de interés	No permitir hablar en clase
Gestos cariñosos	Ignorarme en clase
Animarte y dar nuevas oportunidades	Mirada amenazadora
Actitud abierta al diálogo y a la crítica	Señalarte con el dedo
Sentarse al lado para ver el examen	Enfadarse con frecuencia
Saludarme en la calle	Gestos irónicos o despectivos
Gestos de alegría	Echarnos del aula
Preocupación por asuntos personales	Despreocupación

Tabla 5.3. Influencia del comportamiento no verbal del profesor

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Justifica su propio quehacer por la experiencia que tiene, sin considerar que sólo sirven los años “pensados”, no los años “pasados”?

b) ¿Cree que sus alumnos notan con frecuencia su entusiasmo por los temas de trabajo?

c) Si ve que un alumno se está esforzando, ¿trata sus errores como una oportunidad para adecuar las ayudas?

d) ¿Les habla bien de los otros profesores (comenta algunos de sus trabajos, cómo ha solicitado su colaboración, presenta trabajos realizados conjuntamente...)?

e) ¿Promueve y consigue crear en muchas ocasiones un ambiente afectivo relajado en clase (haciendo bromas, intercalando gotas de buen humor...)?

f) Habitualmente, ¿anima más que reprocha?

g) ¿Tiene realmente interés por cada alumno, y él lo nota?

h) ¿Irradia entusiasmo, alegría, simpatía en sus relaciones con los alumnos?

i) Habitualmente ¿utiliza la persuasión más que las amenazas?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Ha comentado con los alumnos sobre la influencia de una buena o mala relación con sus profesores en su disposición a esforzarse en los trabajos?

b) ¿Les ayuda a entender los factores que están interviniendo y el papel que pueden tener para mejorar esta relación?

c) ¿Les enseña el “peso” que tienen los prejuicios negativos y el uso de estrategias para superarlos, como “limpiar la mirada”, recordar alguna situación positiva anterior, imaginar futuras relaciones positivas...?

La figura 5.4 muestra los principales factores motivacionales que debería utilizar el profesor.

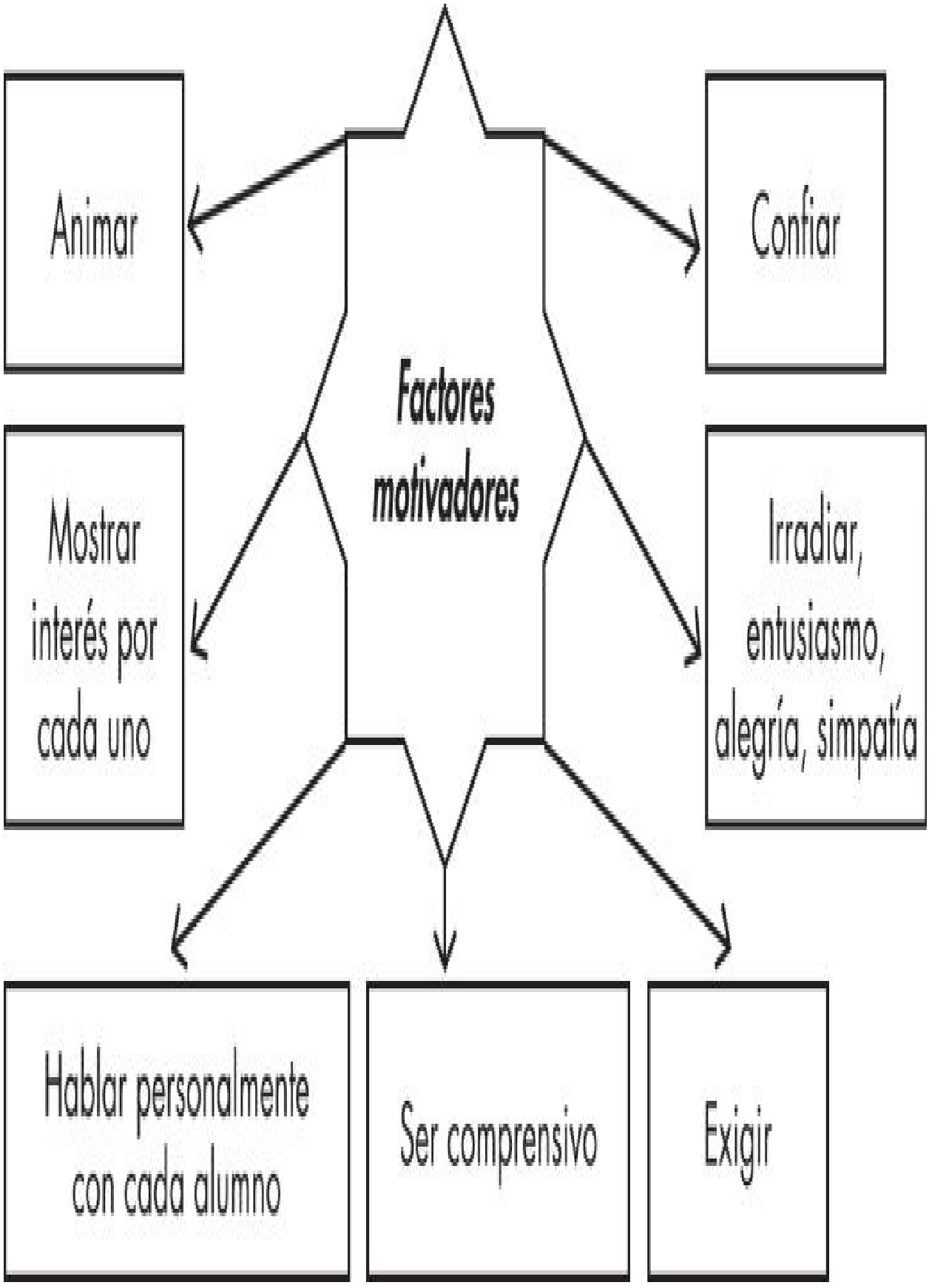
Factores motivadores
Animar
Confiar
Mostrar interés por cada uno
Irradiar, entusiasmo, alegría, simpatía
Hablar personalmente con cada alumno
Ser comprensivo
Exigir

Figura 5.4

➢LA METODOLOGÍA DOCENTE UTILIZADA: Montessori, Kilpatrick, Elliot, García Hoz…

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

Las recientes investigaciones sobre la forma de aprender han demostrado que la idea que aún hoy se tiene en numerosas instituciones educativas de todos los niveles, basada en la actitud receptiva y memorística por parte del alumno, está muy alejada de los modelos que se basan en el concepto de "tarea productiva" fundada en el interés, organización y esfuerzo creador de éste. Está fuera de dudas que un estudio definido por la búsqueda personal o en equipo, la creación, la investigación, requiere un modelo de enseñanza y aprendizaje muy diferente del que se basa en la recepción-memorización-aplicación.

Esto supone una forma de aprender en la que el alumno ha de: trabajar con iniciativa; investigar las cuestiones y problemas que se le plantean motivado por el deseo de conocer; reflexionar sobre el desarrollo de su propio trabajo, valorando los obstáculos y autorregulando su actividad (metacognición); elaborar síntesis personales de los resultados de su aprendizaje, e integrarlas en su propio esquema cognitivo y plantear nuevos interrogantes.

Así pues, la enseñanza y el aprendizaje han de situar al estudiante en el papel de actor, y no en el de espectador-receptor. Esto no significa que se haya rebajado el papel del profesor; por el contrario, su función queda ensalzada, ya que no se limita a ser el mero y único dispensador del saber (lo cual puede hacerlo, incluso mejor que él, un libro, un vídeo, un programa informático...), sino que estará dirigida básicamente a servir de guía, estímulo, y orientación del trabajo del alumno: es decir, de enseñar a aprender. Porque el aprendizaje es acción exclusiva del alumno: nadie puede aprender por otro. El profesor dirige y orienta el aprendizaje, desbroza, selecciona y ordena los contenidos, indicando la relación que puedan tener, estimula el trabajo y asegura un desarrollo continuado

en el proceso de aprendizaje.

En este sentido son numerosas las investigaciones que demuestran la superioridad de la metodología operativa y participativa sobre la metodología pasiva en el aprendizaje. En la tabla 5.4 pueden verse las diferencias entre el rol del profesor según la metodología que practica.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

–Las estrategias activas y participativas son más motivantes que las pasivas y dogmáticas. Por eso los resultados son mejores cuando el alumno se compromete en una determinada tarea o trabajo y participa activamente en su propio aprendizaje descubriendo o adquiriendo por sí mismo las verdades científicas. Porque el profesor que da autonomía en el trabajo de forma que éste se realice sin coacción, promueve la motivación de logro y la autoestima, mientras que los profesores centrados en el control disminuyen la motivación.

–Las tareas creativas son más motivadoras que las repetitivas.

–La organización flexible de un grupo aumenta la motivación intrínseca.

Este tipo de organización se consigue cuando se utilizan en la debida proporción las cuatro situaciones de aprendizaje siguientes: grupo receptivo, grupo coloquial, trabajo en equipo y trabajo independiente.

–Hay que partir de la propia experiencia para llegar a la formulación de teorías y

leyes, para lo cual conviene: insertar ocurrencias, hechos y situaciones ocasionales de la vida real de los alumnos en el desarrollo del tema correspondiente y hacer que la teoría sea extraída de la práctica para no quedarse en la pura teoría, procediendo de lo particulara lo general, de los hechos concretos a los principios, de lo simple a lo complejo.

METODOLOGÍA PASIVA	METODOLOGÍA OPERATIVA
Posee el saber, lo da hecho	Promueve el saber
Posee la autoridad, entendida como autoritarismo	Enseña a aprender y a pensar (cabezas bien “
Toma las decisiones por sí mismo	Enseña a tomar decisiones con los alumnos
Se hace escuchar (abusa de la explicación general)	Escucha, hace hablar y trabajar a los alumnos
Aplica reglamentos (abusa de las normas)	Crea responsabilidad en los alumnos
Marca él sólo los objetivos y hace los planes	Propone objetivos y planifica con todo el gru
Se preocupa excesivamente de la disciplina	Se preocupa por todo el proceso personal y g
Califica solo, sin intervención de los alumnos	Los alumnos intervienen en la evaluación
Trabaja con individuos (no utiliza técnicas de grupo)	Trabaja a nivel personal y grupal
Sanciona, intimida	Estimula, orienta, tranquiliza

Tabla 5.4. Rol del profesor según la metodología que utiliza

–Hay que desterrar el excesivo verbalismo en las clases y sustituirlo por la realización de experimentos que, a base de provocar los fenómenos, le lleven al alumno a la formulación de la teoría o a su comprobación práctica. Se trata, pues, de utilizar siempre que sea posible la experimentación. El alumno aprende más por lo que hace que por lo que oye.

–Debe tenderse a la realización del mayor número posible de experiencias reales. El alumno se impresiona más con la realidad que con su imitación. Las visitas culturales, excursiones programadas con fines didácticos y todos los contactos directos con la realidad, así como el ejercicio real, tal como es fuera de las aulas, son siempre motivadores. De esta forma, las actividades extraescolares podrían funcionar como puente entre las actividades curriculares y las actividades reales que se dan en la comunidad.

–Favorecer el trabajo autónomo. Partir de hechos de la actualidad relevantes para el alumno, explorar los numerosos motivos presentes en cada alumno (diferencias individuales).

–Crear situaciones variadas dentro y fuera de la clase y de la escuela, incluyendo trabajos en grupo que propicien oportunidades para que se coordinen con sus compañeros, profesores y otras personas de la comunidad, lo cual facilita el necesario control de la propia voluntad.

–Utilizar el procedimiento inductivo siempre que sea posible, que implica: partir de la propia experiencia, insertar situaciones de la vida real de los alumnos, relacionar lo que se enseña con la realidad circundante, extraer la teoría de la

práctica y desterrar el exceso de verbalismo.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Relaciona los temas de actualidad o de su interés con los contenidos escolares? ¿Relaciona los contenidos ya trabajados con los nuevos?

b) ¿Organiza actividades fuera del Centro (exposiciones, museos, visitas culturales...) para desarrollar algún tema?

c) ¿Hace algún tipo de esquema o mapa para facilitar que los alumnos sigan sus explicaciones?

d) ¿Procura variar la forma de realizar las actividades para adaptarlas a los diferentes estilos o dificultades de aprendizaje (actividades orales, escritas, manipulativas, resolución de problemas, memorizaciones...)? ¿Adapta los contenidos o materiales a los alumnos con especiales dificultades?

e) ¿Señala los objetivos de los temas de trabajo y revisa su cumplimiento, distinguiendo entre objetivos comunes (básicos y obligatorios) y objetivos individuales (optativos, libres, de ampliación...). En consecuencia, ¿permite escoger entre ejercicios de distinta dificultad o plantea trabajos que posibiliten distintos niveles de ejecución?

f) Realiza preguntas o pide opiniones o ejemplos para favorecer la participación y el éxito de sus alumnos? ¿Hace que los alumnos participen en sus explicaciones (preguntando, pidiendo ejemplos...), demostrando que lo hace para adecuar las ayudas y asegurarse de que todos le están entendiendo?

g) Plantea trabajos en equipo para buscar y elaborar información, resolver problemas, preparar exposiciones, etc.?

h) Promueve la ayuda entre compañeros organizando en clase que un alumno pueda enseñar a otro a comprender una información, resolver un problema, seguir un procedimiento, aprender un tema...? ¿Planifica trabajos que requieran que los alumnos se lo tengan que contar a los otros compañeros? Por ejemplo: proceso y resultados de una encuesta, desarrollo o profundización de una parte del tema...

i) ¿Propone actividades atractivas que requieren la planificación y el trabajo conjunto de todos los alumnos (itinerario de una excursión, una campaña humanitaria, elaboración de un periódico....)?

j) ¿Le preocupan las relaciones que se establecen entre los alumnos y las favorece con actuaciones específicas?

k) ¿Periódicamente organiza en clase un tiempo de trabajo personal para poder atender individualmente a los alumnos siendo consciente de que cada alumno tenderá a rendir lo que se espera de él?

l) ¿Utiliza en sus clases la situación de aprendizaje denominada “Grupo coloquial” (coloquios, interrogatorios, debates, puestas en común...)?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) ¿Enseña a esforzarse en la resolución ordenada de un trabajo, actuando como modelo, resolviéndolos en voz alta delante de sus alumnos (parando, repasando lo realizado, rectificando, dando ánimos, ensayando la eficacia de distintos procedimientos...)?

b) Cuando se comienza un tema o al plantearles un trabajo, ¿explicita con claridad qué objetivos se pretenden, y al terminar se revisa el proceso y los resultados conseguidos?

c) ¿Valora y les hace ver su agrado cuando dan un toque personal a sus trabajos (realización de algún mapa, comentario crítico, ampliación de algún aspecto...)?

d) ¿Habla con los alumnos sobre la influencia de los amigos y compañeros en los gustos, aficiones,...., y de la misma manera, en la motivación del trabajo escolar?

e) ¿Explica los objetivos y valores del trabajo en equipo (compartir ideas, enriquecerse con los conocimientos de los otros, disfrutar de la comunicación y relación con los compañeros...)?

f) Los alumnos comprueban que trabaja en equipo con otros profesores a través de los Equipos Educadores y Departamentos?

g) ¿Enseña a trabajar en equipo, haciendo que practiquen estrategias de creación

y mantenimiento del buen clima de trabajo como: distribuir los apartados de un trabajo, fomentar la participación de todos, relajar con una broma la tensión, aparcar discusiones, los procedimientos de “escucha activa”...?

h) ¿Les enseña a planificar el trabajo y las estrategias necesarias para aprender la asignatura?

i) ¿Habla con los alumnos sobre sus objetivos o proyectos, y en qué medida el trabajo escolar es un medio para conseguirlo?

➢LA POTENCIALIDAD MOTIVADORA DE LA EVALUACIÓN: García Hoz, Pérez Juste...

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

El máximo despliegue de las posibilidades de cada alumno se concreta en el empeño de descubrir, orientar y estimular lo que García Hoz (1991: 238-241) denomina la excelencia personal, que puede ser sinónimo de satisfactoriedad personal en todos sus ámbitos. En el diseño educativo, el cultivo de la excelencia o satisfactoriedad personal tiene dos manifestaciones: exigencia rigurosa del alcance de los objetivos comunes, y despliegue de un campo lo más amplio posible de posibilidades de identificar y alcanzar los objetivos individuales. Bien entendido que la satisfactoriedad personal no se limita a los aspectos académicos de la educación, sino que se debe manifestar en cualquier aspecto y situación de la vida humana.

Por lo que se refiere a los estudiantes, la evaluación en la educación personalizada no tiene como fin "clasificarlos", sino descubrir o valorar las posibilidades de cada uno de ellos con objeto de que se desarrollen al máximo, así como las limitaciones para poder salvarlas o compensarlas. Conviene distinguir al respecto la valoración de resultados mensurables, casi siempre situados en el campo cognitivo y técnico de la educación, de aquellos otros resultados educativos predominantemente situados en el mundo afectivo y de los valores. Por otra parte, desde el punto de vista de la personalización educativa interesa sobre todo que cada alumno obtenga un rendimiento satisfactorio, más que el hecho de que sea o no suficiente[2].

No bastan las pruebas que se contentan con comprobar en qué medida el alumno alcanza unos determinados resultados académicos finales y se olvida de examinar las múltiples dificultades encontradas por él en el aprendizaje y en todos los procesos que lo integran: atender a la información, codificarla y

organizarla, almacenarla, recuperarla, etc. (Lacasa, 1994). Desde las exigencias apuntadas, se impone la utilización de modelos que se ocupen de esclarecer cómo aprende el alumno y por qué obtiene tales o cuales resultados.

Concretando aún más, parece poco responsable intentar mejorar el rendimiento académico de los alumnos desconociendo cómo emplean sus diversas habilidades de abstraer, razonar, controlar su pensamiento, etc. Tendremos que decir, entonces, que evaluar es algo más que juzgar del éxito o fracaso final del alumno y que el evaluador es algo más que un simple juez (Bernad, 2000: 56).

Por otra parte, hemos de incluir dentro de la evaluación la recuperación de aquellos alumnos que, por diversas razones, no han conseguido superar los objetivos mínimos en el tiempo previsto. Para ello, debe constituir un proceso continuo y sistemático, que debe iniciarse en cuanto se descubre la deficiencia, no esperar al final del proceso, para que no se acumulen los fallos.

La investigación ha demostrado que, en términos generales, la recuperación resulta más eficaz cuando la realizan alumnos monitores. Alumno monitor es aquel que se responsabiliza de algún aspecto concreto de la organización escolar a través de una estrecha colaboración con el resto de los componentes de la empresa educativa. Desde el punto de vista de la recuperación, el monitor se encargaría de ayudar a algún compañero a obtener un rendimiento satisfactorio.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

–No traducir los errores en notas o amenazas de reprobación.

–Tener muy claro que el principal valor de la evaluación consiste en detectar las

deficiencias en cuanto se producen, para remediarlas de inmediato. No olvidar que la evaluación es un arma poderosa de aprendizaje, ya que nos permite afianzar los aciertos y aprender de los errores.

–Resulta muy útil la evaluación continua, con objeto de suscitar la necesaria tensión de esfuerzo continuado a lo largo de todo el quehacer escolar. Son momentos de evaluación formativa, de averiguar qué y cómo se van consiguiendo los objetivos previstos, de satisfacción por lo ya conseguido (conciencia de éxito) y de motivación para seguir trabajando.

–Evaluar el rendimiento de cada alumno en relación con sus posibilidades, (rendimiento satisfactorio), para exigir en función de ellas. Cuando el rendimiento es suficiente, utilizar la proacción. Seguir animando al alumno a que logre más, reforzando la alegría por los objetivos alcanzados (profundizar, ampliar, dar cabida a sus intereses y aptitudes...)

–Si el rendimiento ha sido insatisfactorio, recuperarle de inmediato, animándole a rectificar para dominar los objetivos alcanzables, mediante una atención individual acorde con las posibilidades, limitaciones y características personales.

–Bases para una monitoría de recuperación eficaz:

•La monitoría no debe imponerse al alumno. El profesor les hablará de modo realista y motivante.

•El monitor no tiene por qué ser el mejor; basta con que destaque en ese aspecto sobre el monitorado.

•Hay que hacer de la monitoría un medio de cooperación, no de humillación. Hay que enseñar al monitor cuál será su función: ayudar, no hacer.

•A los alumnos más pequeños se les asignarán monitores mayores.

•Es necesario un contacto continuo profesor-monitores para orientarles en los problemas que les surjan.

•El monitor no debe ser íntimo amigo del monitorado.

•La recuperación monitorial aumenta su eficacia cuando se individualiza.

–Ventajas de la recuperación monitorial:

•Los alumnos prefieren ser recuperados por compañeros.

•Los monitores adquieren sentido de la responsabilidad, generosidad, compañerismo, ayuda.

•Libera de tiempo a los profesores, que pueden emplearlo en otros aspectos (orientación, programación ...)

•Facilita un clima colegial saludable y feliz.

•Se aprende a sacrificar el bien individual por los demás.

•Los monitores se adecuan más a la realidad psicológica de los monitorados que el profesor.

–Inconvenientes a evitar:

•Falta de cooperación profesor-monitor, no proporcionando aquél la orientación adecuada a éste.

•Falta de interés de algunos alumnos por la vida colegial.

•Incumplimiento de los monitores por incompetencia o irresponsabilidad.

–Cuándo utilizar alumnos monitores:

•En horario escolar:

·Programando de forma que haya momentos específicos en que ciertos alumnos hacen actividades de ampliación mientras recuperan los que lo necesitan.

·Durante ciertas clases, de las que se puede prescindir en momentos concretos, dada la importancia de la recuperación.

·Aprovechando horas de otras áreas en las que vaya mejor el recuperado.

·Aprovechando ciertos descansos: en momentos establecidos para estudio con carácter general.

·Durante el desarrollo de la clase de la propia materia a recuperar.

•Fuera del horario escolar:

·Prolongando la jornada para estos alumnos en determinados días durante un tiempo prudencial y aprovechando días no lectivos.

–Otros aspectos a tener en cuenta:

•La selección de los alumnos que necesitan recuperación y su distribución entre los alumnos monitores debe ser hecha por el equipo de profesores correspondiente, incluyendo a los tutores de los alumnos afectados.

•Es necesario motivar acertadamente a los posibles alumnos monitores para que acepten libremente esta responsabilidad. Ello implica hablarles de los «pros» y

«contras» que ésta conlleva, así como asegurarles la permanente disponibilidad de los profesores siempre que tengan algún problema.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Plantea actividades de evaluación donde los alumnos no simplemente repitan, sino que tengan que utilizar y aplicar lo que han aprendido?

b) ¿Pide el máximo de los alumnos, y si pueden hacerlo mejor no se conforma con resultados mediocres?

c) ¿Evalúa a los alumnos no sólo por los resultados que obtienen, sino también por el esfuerzo realizado?

d) ¿Favorece que tomen algún tipo de decisión sobre la forma de evaluar lo que han aprendido? Por ejemplo, viendo en clase las cuestiones que se van a pedir en el examen, escogiendo entre elaborar un trabajo, contestar unas preguntas o un sistema mixto, el tiempo que necesitan para terminar un trabajo...

e) ¿Revisa objetivamente las causas de un elevado número de suspensos cuando esto se produce, de cara a remediar la situación en el futuro?

f) ¿Aprovecha los resultados de cada evaluación para decidir si debe o no

cambiar o modificar tu actuación profesional (programa, forma de dar las clases, evaluación...)?

g) Las técnicas que utiliza para evaluar, ¿son razonablemente válidas, fiables, objetivas y discriminatorias?

h) ¿Evalúa de modo continuo, de forma que disponga de varias notas por alumno en cada evaluación global, y pueda proporcionarle de modo inmediato la ayuda que pueda necesitar? ¿Tiene claramente determinado el peso relativo que debe otorgarse a los resultados parciales y al de la prueba global?

i) ¿Evalúa todos los contenidos curriculares (conocimientos, estrategias, actitudes, valores y virtudes), dándoles a todos la misma importancia?

j) ¿Recupera a sus alumnos nada más producirse el “fallo” o déficit en un aprendizaje? En los casos de alumnos con déficits importantes de conocimientos, ¿traza un plan concreto de recuperación para cada uno?

k) ¿Utiliza alumnos monitores para la recuperación de sus compañeros?

l) ¿Percibe que el éxito profesional está determinado en gran medida por el éxito de los alumnos con quienes trabaja?

m) ¿Se imagina a usted mismo como una persona que está en constante proceso de aprendizaje, o como una persona completa y cristalizada?

n) Evita monopolizar las horas de clase con sus disertaciones? ¿Sabe discutir amigablemente los puntos de vista distintos a los suyos?

o) ¿Proporciona a cada alumno la ayuda y orientación que precisa? ¿Trata de buscar, generalmente, las causas de las dificultades para poder ayudarle?

p) ¿Tiene prejuicios contra algún alumno en concreto?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) Practica con los alumnos la coevaluación, de forma que pueda orientarlos sobre la forma correcta de valorar sus resultados cuando lo hagan incorrectamente?

b) Les proporciona ocasiones para que autoevalúen sus propios trabajos y actividades, en función de su grado de maduración, proporcionándoles la ayuda necesaria cuando utilicen criterios poco adecuados o mejorables?

c) ¿Devuelve a los alumnos bien corregidos, lo antes posible, los trabajos o exámenes (retroalimentación), con las correspondientes observaciones, y asegurándose de que las han leído, las comentan si es necesario, y aprenden de sus errores?

➢LAS “EXPECTATIVAS DEL PROFESOR”: Rosenthal y Jacobson

Breve descripción de las conclusiones

Rosenthal y Jacobson demostraron que las expectativas del profesor son profecías que se cumplen por sí mismas. Dicho de otro modo, el alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él. La autoapreciación o autoconcepto de los alumnos suele coincidir con el juicio de sus profesores acerca de ellos.

Consecuencias prácticas para aplicar en el aula

Los juicios estereotipados que los profesores forman de sus alumnos afectan negativamente al progreso de los considerados poco inteligentes.

Por otra parte las actitudes de los profesores hacia los alumnos ejercen una influencia potencialmente poderosa sobre el comportamiento de éstos.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

–¿Muestra unas expectativas positivas y ajustadas sobre el trabajo de cada uno de los alumnos (preguntando su opinión, dándole tiempo para que responda, sorprendiéndose si hace algo mal...)?

Enseñar a los alumnos a automotivarse

–¿Ayuda a cada alumno a valorar sus éxitos y esfuerzos, aunque sean pequeños, y a que la constancia produce mejores resultados que la inteligencia?

➢LAS CONVICCIONES SOBRE LAS PROPIAS APTITUDES

PARA APRENDER: Hunt

Breve descripción de las conclusiones obtenidas

La tesis de Hunt (1997: 38) se puede resumir en las siguientes frases: “Cuando deseamos algo al máximo, termina convirtiéndose en realidad”. “Si contemplamos la vida a través de una ventana de limitaciones, nuestro comportamiento manisfestará limitaciones; si, por el contrario, la ventana es una creencia en las enormes posibilidades que tenemos, nos abriremos a la amplísima capacidad de rendimiento del que somos capaces (Bernardo, 2007).

Todas las personas hemos vivido experiencias que han generado convicciones positivas o negativas hacia nuestras aptitudes para aprender. A las convicciones negativas o limitadoras del aprendizaje Hunt las llama “Las barreras del miedo” (1997: 39-50), que resumimos de la siguiente forma:

–Miedo al fracaso : el sentimiento de incapacidad lleva a la persona a sentirse insegura y a pensar que va a fracasar, con lo que se produce una desmotivación que puede acabar con el abandono de la acción

–Miedo al éxito : éste implica mayor responsabilidad futura, por lo que la persona prefiere eludir la acción exitosa.

–Miedo a ser diferente : La idea de adaptarse a los demás lleva a algunas personas a no intentar acciones que puedan distinguirla de ellos.

–Miedo al cambio : La resistencia a modificar hábitos o costumbres adquiridos impulsan a mantenerse en la llamada “zona de comodidad”, en la que nos sentimos seguros y protegidos.

Consecuencias prácticas para aplicarse a sí mismo y en el aula

Así pues, uno de los primeros objetivos, de cara al aprendizaje, es la superación de esas barreras o miedos, siguiendo un proceso de cambio, de manera que se eliminen las actitudes negativas y se sustituyan por otras positivas. Para ello destacan dos técnicas: las afirmaciones y la visualización.

Las afirmaciones

Esta técnica consiste en construir frases que reflejen pensamientos o ideas positivas relacionadas con la nueva convicción o actitud que se quiere conseguir. Una de las mejores formas de generar convicciones positivas es tener experiencias de éxito. Todo éxito reestructura las redes neuronales en nuestro cerebro y refuerza los hábitos y actitudes positivas en nuestro sistema de creencias. Estas afirmaciones deben reunir las siguientes características:

–Deben ser breves y atender a una sola cosa.

–Deben formularse en positivo: “Me siento optimista”.

–Se construirán en presente y asumirán que lo que se quiere es ya realidad. He aquí algunos ejemplos: “me siento relajado”, “me doy cuenta de mi propia valía”, “me siento seguro en todas partes”.

La visualización

Es una forma de estimular la imaginación para crear aquello que se desea. Es una herramienta útil para conseguir un mayor control del pensamiento, de las emociones y de los sentimientos, a fin de realizar cambios deseados en la conducta (McKay y Fanning, 1995). Hemos de tomar conciencia de la calidad de nuestros pensamientos, pues si son negativos, producirán resultados negativos, y viceversa. A través de la visualización es posible explorar nuestro marco de referencia y poner cierta distancia para poder elegir lo que queremos conservar y lo que queremos cambiar.

De entre los distintos tipos de imágenes que establece Fezler (1991), nos vamos a fijar en las tres siguientes:

–Una imagen específica para un problema específico. Supone imaginar aquello que se desearía que ocurriera. Por ejemplo, si un alumno desea poner interés en clase, se imagina que está en clase con atención y motivado para aprender.

–Imágenes que producen un fenómeno específico. Se utilizan para crear fenómenos determinados. Por ejemplo, el alumno se imagina el estado de ánimo que le produce “aprobar un examen”. Esto crea un estado presente de disposición a poner los medios para conseguirlo.

–Imágenes para fortalecer la imaginación. Se utilizan para hacer reaparecer

sensaciones y combinaciones sensoriales que ayuden a alcanzar más altos niveles de experiencia y acceder a una nueva dimensión de la consciencia. Por ejemplo: si el alumno imagina lo que produce aprobar un examen, refuerza la utilización de esa técnica de imaginación para cambiar en la forma de estudiar o transferir su uso a otros aspectos de la vida.

No hay que confundir la visualización con la mera visión mental de imágenes. Se trata de un proceso de reactivación de experiencias sensoriales y emocionales, que permite poner los recursos acumulados al servicio de proyectos futuros. Con la visualización reactivamos la experiencia positiva de una vivencia sensorial y emocional pasada y a amplificar las sensaciones positivas para que sean las dominantes.

Otros consejos

Desde otra perspectiva, para motivar a los alumnos hay que lograr:

–Que valoren más el hecho de aprender que el de conseguir éxito en cualquier tarea.

–Que se convenzan de que la inteligencia no es algo estable, sino que se modifica mediante el esfuerzo.

–Que atiendan sobre todo a la experiencia de competencia que acompaña a la comprensión de lo que se estudia, a practicar lo que se aprende y a aplicarlo a la solución de nuevos problemas o a la vida real, más que a posibles recompensas externas.

–Que los profesores faciliten la experiencia de autonomía y autocontrol a través de la organización educativa.

–Que los profesores muestren la relevancia de las tareas a realizar para la consecución de otros fines y para la vida.

Cuestionario para el profesor

Enseñar motivando

a) ¿Emplea con sus alumnos la técnica de las afirmaciones cuando ve a alguno desanimado ante alguna tarea o problema?

b) ¿Utiliza alguna de las técnicas de visualización para que tomen conciencia de la calidad de sus pensamientos, de forma que, si son negativos, puedan convertirlos en positivos de algún modo?

c) ¿Les hace ver el lado bueno que tienen las cosas, hechos y circunstancias, y a aceptarlos aunque no resulten agradables? Se les puede repetir, por ejemplo aquel refrán que dice: “A mal tiempo, buena cara”. Se les puede también razonar que enfadarse, o pasarlo mal, no soluciona nada: es mejor aceptar la realidad como es, con lo que nos hacemos interiormente más fuertes.

Enseñar a los alumnos a automotivarse

a) Indica a sus alumnos de vez en cuando que utilicen las técnicas de las afirmaciones y de la visualización cuando crean que no van a vencer alguna dificultad, o ven sólo el lado negativo de alguna realidad que se les presente?

b) Les aconseja que repitan interiormente cuando sea necesario la frase

“querer es poder” u otras similares?

---

[1] Nos referimos a “suspender” como medida coactiva, para que se estudie más; no a suspender, cuando se han tomado las medidas pertinentes y no se han alcanzado los objetivos propuestos.

[2] Un rendimiento es satisfactorio cuando el sujeto ha rendido todo lo que podía personalmente, de acuerdo con sus capacidades, con independencia de lo que hayan hecho los demás o de lo que los niveles legalmente establecidos puedan exigir. Por su parte, el rendimiento suficiente se refiere al nivel objetivo exigido por la sociedad o política educativa, superado el cual el alumno “aprueba” una asignatura, un curso, un ciclo...

6

Relación familia-centro educativo, una motivación excepcional

EL TRABAJO CONJUNTO DE PADRES Y PROFESORES se ha revelado como uno de los motivos más consistentes, para el éxito de los alumnos. Estos, al comprobar el interés de sus padres por todo lo suyo (el universo escolar) y sentir la unidad de acción entre el mundo familiar y el escolar multiplican su interés por aquello que importa a “sus modelos” de referencia inmediatos. Las investigaciones y experiencias que se muestran a continuación debería animarnos a encontrar nuevos modos de fortalecer esta relación tan valiosa.

ALGUNAS INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

La Academia Internacional de la Educación[1] (AIE), reunió en una publicación, distribuida a los profesionales de los Ministerios de Educación de ciento cuarenta países, las conclusiones sobre la investigación que se refiere a la relación familia-centro educativo.

Los estudios han relacionado positivamente ciertas prácticas familiares con el aprendizaje del niño, algunas se refieren a la relación padre hijo (expresiones de afecto, conversar diariamente, hacer comentarios en familia sobre libros, revistas, visitas a museos); otras se refieren a las rutinas familiares (marcar un tiempo de estudio en casa; disponer de un lugar para leer y estudiar...); y otras a las expectativas familiares y el control (dar prioridad al trabajo escolar y a la lectura sobre ver televisión; controlar el grupo de amigos de los hijos, conocer el progreso de sus hijos en la escuela...).

La investigación revela que “la implicación de los padres” es una expresión imprecisa que abarca todo y que incluye desde las prácticas de crianza en casa hasta la participación de los padres en las actividades del centro escolar. Desde la alimentación y cuidado de los niños hasta acudir a competiciones deportivas en el colegio, realizar entrevistas con los profesores, asistir a cursos de formación permanente de padres. También han puesto de manifiesto las limitaciones que se dan en esta implicación: limitar la implicación a la asistencia a reuniones y dar poca importancia a las relaciones en casa; falta de preparación del profesorado para implicar a los padres; experiencias negativas de los padres que les lleva a evitar el contacto con el colegio, etc.

Entre otras, ofrecemos a continuación algunas de las experiencias reunidas en la guía[2] (Redding, 2000):

✓Existe un conjunto de conductas familiares que han probado ser importantes para preparar el aprendizaje del niño en el centro escolar: hablar con él, escucharle con atención; leerles y escuchar cómo leen, hablar sobre lo leído, escribir cartas...

✓Los niños rinden más en el ámbito escolar cuando los padres les proporcionan límites predecibles para sus vidas, estimulan un uso productivo del tiempo, y propician experiencias de aprendizaje como algo habitual en la vida familiar.

✓Los niños alcanzan mejores resultados académicos cuando sus padres marcan para ellos metas altas pero realistas; cuando les dan ejemplo de trabajo y esfuerzo y de una conducta ética; cuando conocen lo que hacen y mantienen contactos con sus profesores.

✓Las tareas escolares para realizar en casa, cuando son utilizadas apropiadamente por los profesores, producen un efecto sobre el aprendizaje tres veces superior al estatus socioeconómico familiar. Son eficaces tanto para que el alumno domine hechos y conceptos, como para que desarrolle un pensamiento crítico y actitudes y hábitos productivos.

✓Los alumnos rinden más cuando padres y profesores se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el centro escolar, interacciones sociales, y progreso académico de los niños. Es importante que la dirección del centro favorezca esta comunicación entre padres y profesores.

✓La asistencia de los padres a programas de formación grupal que les enseñan a mejorar el ambiente familiar en modos que benefician el aprendizaje de los niños pueden producir resultados importantes. Estos programas pueden adoptar formas muy variadas.

✓Un centro escolar que se perciba a sí mismo como una comunidad formada por sus elementos —personal del centro, alumnos, y familias de los alumnos— más que como una organización, tiene más probabilidades de estimular las interacciones sociales que conducen a la acumulación de capital social.

Estas investigaciones marcan el futuro, si se quiere para los hijos el mejor mundo posible y efectivamente se trabaja en ese sentido, con una mayor implicación familiar, tanto en la educación de los hijos como en la participación activa en el centro escolar. Bien sabemos, los que nos dedicamos profesionalmente a la educación, los efectos directos de la dedicación de unos padres a sus hijos. Cuántas veces hemos visto cambiar a un alumno porque sus padres han trabajado conjuntamente con sus profesores.

La familia y la escuela aportan una contribución diferente a la educación de los hijos, y las dos son necesarias y convenientes (Lawson, 2003). La escuela posee un ambiente adecuado para desarrollar conocimientos básicos y destrezas necesarias para convivir en la sociedad; para desarrollar estructuras de pensamiento y herramientas cognoscitivas para la solución de problemas, y para servir de vehículo de nivelación social y simultáneamente de fuerza conservadora de la tradición y la cultura (Álvarez y Majmudar, 2001). Por su parte, el ambiente más íntimo del hogar contribuye de forma diferente a los aprendizajes de los hijos, especialmente en la formación de hábitos de trabajo, actitudes y valores.

La colaboración de los padres se ha estudiado en todas las etapas, pero en algunos países existen prácticas muy experimentadas de participación en la etapa de infantil. Hoy está muy asentada la idea de que la mayor participación de los padres en los centros es una muestra de calidad educativa, y por eso se recomienda un contacto estrecho entre padres y educadores, se buscan formas de cooperación, y se ensayan estrategias que la hagan posible y eficaz (Mosquera, 2004; Bean, 2000). Tal vez la participación más fluida en esta etapa se deba a que las maestras y maestros de infantil son conscientes de que el aprendizaje de

los más pequeños está muy fundamentado en sus experiencias y vivencias familiares, y para que el trabajo educativo tenga continuidad fuera de la escuela, parece imprescindible la colaboración y participación de los padres. Tanto padres como profesores son conscientes de la necesidad de complementar mutuamente su acción educativa. Parece que la implicación de los padres les da otra perspectiva sobre el niño y su educación, les aporta nuevas actitudes y nuevos estilos de relación, ideas y prácticas más estimulantes. En la investigación de Palacios y Oliva, en la que se entrevistaron alrededor de 800 madres y otros tantos educadores de niños entre dos y seis años, en toda España, el 92% de los educadores daba una gran importancia a las relaciones con los padres (1991).

La participación de los padres tiene consecuencias positivas en la escuela, pero ya hemos visto que no es fácil. No es sólo un buen deseo, sino que ha de tener consecuencias prácticas, cambios de actitudes en profesores y padres, a través de acciones concretas para formar a unos y a otros, en esta nueva interacción. Es cierto que se necesita una decisión firme para incluir a los padres en las acciones de la escuela, y un proceso de formación para educadores y padres que lo facilite, y asegure el éxito de esta participación.

Esta colaboración padres-colegios, no se circunscribe a los niños pequeños, y los centros de infantil, como es lógico. Merino concluye en su trabajo que “la participación de los padres en el desarrollo del currículo no solamente beneficia al preescolar sino también a las familias; y que la presencia de los padres en la guardería ayuda a conseguir un ambiente afectivo equilibrado del niño y un mayor rendimiento” (Merino, 1985: 433).

También hay experiencias con adolescentes. Así se desprende del informe realizado por la Fundación de Ayuda a la Drogadicción (Megías, 2002) en el que se ve que un tercio de los padres estudiados siente que no está a la altura de las necesidades educativas de sus hijos adolescentes; no tanto en relación a la transmisión de conocimientos, como en la preparación para un mundo en continuo cambio, para una sociedad que abre a los jóvenes muchas puertas a edades tempranas, que les ofrece información, modos de ocio y diversión antes

reservados a los adultos. Casi el 40% confiesa, además, no manejar bien los conflictos de convivencia. El 59,6% de los padres pide a los profesores que eduque mejor a los “hijos-alumnos”, ante el cambio de roles de los padres, la incorporación de la mujer al mercado laboral y la mayor libertad para los jóvenes.

El informe reitera lo ya visto anteriormente, que existe una relación directa entre el clima de comunicación familiar y el rendimiento escolar, de manera que cuanto mejor es la comunicación, mejor es el rendimiento.

La familia debe ser consciente de que es la comunidad primaria de enseñanza y aprendizaje, el espacio insustituible para el despliegue de unas prácticas no objetivables que, desde el nacimiento hasta el apagarse de la vida, van dejando el poso de esos hábitos cognoscitivos y morales que nos pertrechan para acometer la empresa histórica del cambio hacia la sociedad del conocimiento (Llano, 2001). Es en la familia donde se empieza a adquirir conciencia de la ciudadanía, de forma real, como consecuencia de las relaciones interpersonales.

Creemos que la familia en este reto ha de hacer el mayor esfuerzo; ha de estar colaborando con los profesores de sus hijos y ha de estar presente en las distintos medios de participación que estén establecidos, porque es la mejor forma de asegurar la mejora de la calidad educativa de sus hijos (Pérez Juste, 2002).

Por otra parte, a través de la relación padres-centro escolar, los alumnos no solamente pueden llegar a elevar su nivel de rendimiento escolar, sino que además desarrollan actitudes y comportamientos positivos que, en definitiva, enriquecen su persona (Christenson, 2001). Este enriquecimiento personal de quienes intervienen en el logro de un propósito común es lo que ha venido en llamarse capital social[3]. Y en este sentido también volvemos a encontrar la familia como una “red” de apoyo entre sus miembros (Coleman, 1987).

INICIATIVAS EN AMÉRICA

Existe un notable consenso entre los educadores, los padres y el público en general sobre el hecho de que los niños aprenderán más y las escuelas mejorarán si se puede hacer que los padres se dediquen más a la educación formal de sus hijos (Pérez de Pablos, 2003); y estas ideas han sido la base de algunas de las reformas educativas en EEUU, y de manera particular llevadas a cabo con sectores menos favorecidos, como el de los hispanos (Espinosa, 1995).

Epstein (1992), que ha resumido y realizado muchos estudios sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos, afirma que "los alumnos de todo nivel sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamiento positivos si tienen padres que se preocupan, alientan a sus hijos y se involucran en su educación formal"[4]. Estas conclusiones se ven corroboradas por los estudios de Carolina Pryor (1994) y los de Epstein y Lijadoras (1998), en los que se pone igualmente de manifiesto que cuanto mayor es la vinculación de los padres, mayor es la del estudiante y su progreso académico.

Experiencias de este tipo se vienen realizando, desde hace algunos años, en muchos lugares, y especialmente en Estados Unidos, donde, la elección libre del colegio es sólo el primero de los pasos. Lo que se busca es una mayor implicación en la educación de sus hijos en todos aquellos aspectos que no sean técnicos y tengan repercusión en sus hijos, tanto en la escuela como en los medios de comunicación, lugares de diversión, políticas educativas municipales, nacionales e internacionales. Se describen a continuación, brevemente, algunas de estas experiencias en EEUU.

Experiencias con alumnos que no necesitan atención especial

•En la escuela primaria de Cleburne, Tejas de Gerard, se programa un “día del profesor” al principio del curso, para que los padres conozcan a los profesores de sus hijos; les ofrecen la información pertinente por medio de conferencias y un servicio de orientación; ayudan al colegio en la planificación de las tareas escolares, además de otras ayudas materiales, y la consolidación de la Asociación de Padres. El resultado es la mejora de la calidad de la educación (Wilmore, 1995).

•*Parents for Unity [5] es un programa educativo de liderazgo para padres que pretenden un protagonismo más activo, para mejorar la escuela de sus hijos. Puesto que son los padres quienes mejor conocen y más quieren a sus hijos, su contribución resulta esencial para desarrollar un programa educativo que realmente funcione en cada uno de sus hijos. Esta experiencia se ha llevado a cabo en John Muir Middle School, en Los Ángeles.*

•En las escuelas de Ontario, se estimula a los padres para que participen en forma activa en la educación de sus hijos y para que establezcan una buena comunicación con los profesores. Para ello han elaborado una guía para los padres (The Newcomers Guide to Elementary School in Ontario), y una web (www.settlement.org/site/ed/guide/home.asp)

•La organización MALDEF (Mexican American Legal Defense and Educational Fund) ha estado impartiendo un Programa de Liderazgo para Padres en escuelas de Los Angeles, desde 1989. En la primera fase del programa, los padres realizan un curso de entrenamiento en liderazgo, en el cual aprenden diferentes aspectos de la estructura escolar. En la segunda, aprenden a trabajar en grupos, acceder a los medios de comunicación y escribir comunicados de prensa.

•En los programas de liderazgo impartidos por Parents for Unity y MALDEF en Los Angeles, los padres aprenden: cómo funcionan y cómo se toman decisiones

en las escuelas; cómo los padres pueden marcar una diferencia en la mejora de las escuelas; cómo temas actuales, tales como exámenes y educación bilingüe, afectan a sus hijos; cómo hablar eficazmente con maestros y directores.

•Proyecto para el desarrollo de liderazgo de las familias, en California (The family leadership development Project). Desde hace varios años, padres líderes de todo California se han estado reuniendo, en un esfuerzo por encontrar la manera de asegurarse que influyen en las decisiones tomadas sobre la educación de sus hijos. En este proceso han participado padres de barrios con carencias socioeconómicas y de comunidades étnicas diversas: indígenas, nativos, inmigrantes y refugiados.

•PTA (Asociación de Padres y Maestros) [6] . Es una organización voluntaria integrada por padres, educadores, estudiantes, profesionales de la salud y del bienestar público y miembros de la comunidad, que trabajan juntos para fomentar la educación y bienestar de todos los niños y jóvenes en el hogar, la escuela y la comunidad. Tiene más de seis millones de miembros y es la organización voluntaria de defensa de los derechos del niño de mayor tamaño en Estados Unidos. Ha desarrollado una Certificación de Escuelas de Excelencia por Participación de Padres, basada en los seis tipos de participación de los padres identificados por Joyce Epstein. Esta certificación brinda a los padres, escuelas y comunidades los recursos y la orientación necesarios para mejorar su participación.

Como pautas para comprobar la participación de los padres, recomienda estos puntos:

–Comunicaciones abiertas entre el hogar y la escuela.

–Se apoya el papel de los padres, proporcionándoles medios para ayudarles a ser

mejores padres.

–Cooperación de los padres con el aprendizaje estudiantil.

–Se acoge positivamente la participación voluntaria de padres.

–Los padres como aliados en las decisiones escolares.

–Participación comunitaria mediante asociaciones con empresas locales, organizaciones comunitarias y grupos de servicio para fortalecerse como centro educativo y mejorar el aprendizaje estudiantil.

La PTA afirma que los estudios dan testimonio de las consecuencias positivas que obtiene la familia al participar en la educación y las vidas de sus hijos.

•Otra iniciativa es la del Departamento de Educación del Estado de Colorado, que ha elaborado y distribuido una relación de recursos para que los padres de familia de habla hispana se involucren más en la educación de sus hijos y participen en las escuelas. También existen guías similares para padres en los distintos Departamentos de Educación [7] , ayuntamientos, distritos, y Estados en EEUU.

Experiencias con alumnos que necesitan atención especial

•Otras iniciativas para padres con hijos con alguna discapacidad, ofrecen páginas

informativas en Internet, como lo hace la Federation for Children with Special Needs, en Boston (www.fcsn.org/peer); o editan textos explicando cómo pueden los padres ayudar para que las escuelas mejoren, como es el caso del Center for Law and Education, en Washington, que pone a disposición de los padres una extensa documentación: legislación que les afecta, guías para mejorar la educación de sus hijos, recursos en la web, etc.

•CalSTAT (California Institute on Human Services) es un proyecto especial del Departamento de Educación de California que ayuda a las escuelas y familias a educar con eficacia a los niños y adultos jóvenes con necesidades especiales. El proyecto [8] aporta capacitación basada en investigaciones a las escuelas y familias, a través de cursos, conferencias y publicaciones.

•El Departamento de Educación de New Jersey da a conocer a los padres con hijos con alguna deficiencia los documentos legislativos que le afectan para conseguir una mayor participación en la educación de sus hijos y de esta forma beneficiarles al máximo [9] .

•Otros trabajos también inciden en esta realidad. Es el caso de un equipo de la Universidad de Illinois en Chicago (1995), que afirma que los padres y los maestros necesitan colaborar hacia una meta conjunta y compartir las responsabilidades de la educación de los niños a fin de trabajar juntos hacia el éxito de los niños en la escuela. Para conseguirlo sugieren entre otras cosas: comunicarse con los maestros para transmitirles sus preocupaciones y los aspectos positivos de sus hijos y la escuela; participar en las actividades que promueven los colegios, y enterarse bien de los reglamentos y proyectos que tiene al colegio; colaborar en alguna actividad: ayudando en el comedor, en el consejo de participación, etc.; solicitar entrevistas personales con los profesores; revisar las tareas de los hijos; interesarse por las actividades que programa el colegio; entre otras.

INICIATIVAS EN LATINOAMÉRICA

El debate sobre la participación de los padres en los centros educativos está presente en la mayoría de los países de latinoamérica. En primer lugar esta inquietud se pone de manifiesto en los estudios, Jornadas, Congresos, cuyo objetivo es dar a conocer las diferentes estrategias y experiencias, para mejorar la participación de las familias en las escuelas. En segundo lugar, está presente en las experiencias que se realizan en estos países, bien por iniciativa del gobierno, bien a instancias de otras organizaciones, como el Banco Mundial.

En general, la participación se realiza a través de las Asociaciones de Padres y de los Consejos Escolares, con funciones y atribuciones similares a las que se prevén en Europa, Canadá, Estados Unidos, generalmente con capacidad de "consulta", aunque hay diferencias de unos países a otros.

Las Asociaciones de Padres —Centros de Padres y Apoderados— suelen ser muy activas[10], pero ordinariamente, se limitan a recaudar fondos para la mejora de las instalaciones deportivas y escolares. En todas ellas se echa de menos una adecuada formación de los padres, para ejercer con competencia sus responsabilidades, y el liderazgo y representatividad suficientes para llevar a cabo una mejora significativa de la participación de los padres.

En Chile, especialmente, se han llevado a cabo muchos estudios y experiencias. Una muy ilustrativa de la tendencia en todo el mundo de aumentar la colaboración y participación de los padres en las escuelas la constituye el proyecto chileno Educando Juntos (Icaza, 1993).

Desde 1972 se ha desarrollado en CIDE[11] una línea de trabajo para el fortalecimiento de la familia, como contexto para el desarrollo humano, a través

de procesos participativos que la capacitan para cumplir mejor su importante rol educador, respecto a las nuevas generaciones. El objetivo es la coordinación de acciones educativas entre las familias y los centros formales de educación, con una estrategia para mejorar la calidad de vida y las condiciones para el desarrollo y aprendizaje de niños entre 0 y 10 años, de sectores pobres.

En Brasil, la institucionalidad educativa es diferente en cada Estado, pero destaca la experiencia de gestión participativa del Estado de Minas

Gerais donde existen Consejos Escolares, integrados por docentes (que tienen el 50 % de los votos), apoderados y alumnos mayores de 16 años. Los Consejos Escolares tienen jurisdicción administrativa, financiera y técnico-pedagógica.

En El Salvador existen, en los Departamentos rurales, las Asociaciones Comunales para la Educación. Es interesante notar que los integrantes de estas Asociaciones son formadas por el Ministerio de Educación en temas como el desarrollo comunal y la gestión educativa. En las áreas urbanas se formaron, desde 1997, los Consejos Directivos Escolares. Estos Consejos están formados por el Director, 2 profesores, 2 apoderados (padres) y 2 alumnos. Estos Consejos toman decisiones acerca del uso de los recursos financieros del colegio.

La abundancia de estas experiencias es realmente abrumadora. Rebasa las posibilidades de este trabajo explicarlas con detalle. Basten las expuestas sintéticamente, para ilustrar la tendencia: la necesidad de que las investigaciones pueden y deben servir para ser aplicadas y para cambiar y mejorar la educación que el siglo XXI demanda; y una de las que han de generalizarse es, sin duda, la que se refiere a la mayor colaboración y participación de los padres en la escuela (Moore, 2004), encontrando los modos reales para llevarlas a término.

LA SITUACIÓN EUROPEA

La situación europea ha sido recogida en un estudio promovido por la Comisión Europea (Eurydice, 1997). En él se muestran las iniciativas y medidas impulsadas para implicar a los padres en la educación de sus hijos, así como las modalidades de representación y las competencias confiadas a los padres dentro de los diferentes órganos de participación existentes en cada país.

En todos los países estudiados se reconoce el derecho de los padres a la educación de sus hijos y el derecho a elegir libremente el tipo de escuela que desean para sus hijos, aunque este último derecho se encuentra, en la práctica, con diversas limitaciones, como la llamada zona escolar para inscribir a los hijos; o limitaciones derivadas de los resultados al acabar la enseñanza primaria; y otras, si el centro no dispone de plazas suficientes. Los padres cuentan también con el derecho de información sobre sus propios derechos y sobre los progresos académicos de sus hijos. Y en todos los países se desarrolla una política a favor de la participación de los padres, que se pueden organizar en asociaciones para expresar sus opiniones sobre distintos aspectos de la educación de sus hijos.

Esta práctica viene desde los años setenta, aunque es a partir de la década de los noventa cuando las legislaciones de los diferentes países comienzan a tener en cuenta a los padres para participar en la educación. Y esta participación, como ya se ha visto en el capítulo anterior, deja mucho que desear a la hora de ser efectiva. Y es vista con mucho recelo desde las diferentes instancias profesionales y administrativas.

Se podría afirmar que esta participación no ha hecho más que empezar y requiere espacios nuevos para poder desarrollarse. Sin duda la inflexibilidad de los sistemas educativos, dificulta esta posibilidad.

Existen asociaciones de padres y federaciones nacionales en todos los Estados miembros de la UE y de la AELC/EEE. Su estructura no se basa en un único modelo. Su representatividad es diversa, así como su forma de coordinación. A escala europea, existen federaciones que realizan el trabajo de coordinación:

–European Parents Association (EPA).

–Conféderation des organisations familiales de la Communauté européenne (COFACE).

–Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique (OE-GIAPEC).

Las modalidades de representación varían de un país a otro en función del contexto político en el que aparecen los órganos de participación. En algunos países, ni siquiera están los padres representados en los órganos consultivos, en el nivel nacional.

El estudio considera tres niveles de participación: central; intermedio (regional/local); y centro escolar. En general, se puede decir que la representación de los padres es minoritaria en la mayoría de los países, en los tres niveles considerados.

Si nos fijamos en las competencias atribuidas a los órganos de participación en que están representados los padres, se pueden distinguir dos tipos: la participación de carácter consultivo y la de carácter decisorio. Los órganos de participación en que están representados los padres en el nivel nacional o intermedio —regional/local— son esencialmente consultivos, salvo algunas

excepciones. En el nivel de centro escolar, los órganos de participación disponen a menudo de competencias amplias para la toma de decisiones, que pueden ser de dos tipos:

1. Decisiones sobre un conjunto de aspectos relativos a los procedimientos de gestión interna y cotidiana de la escuela, como por ejemplo el establecimiento de horarios, la organización de actividades complementarias, el mantenimiento de un ambiente cordial entre padres y profesores, o el control de los gastos.

2. Decisiones sobre aspectos importantes del funcionamiento global del sistema educativo, como por ejemplo, la asignación del presupuesto de la escuela, la determinación del número de miembros del personal docente y no docente, su selección y contratación (y también en ciertos casos la selección del director del establecimiento), la determinación del plan de estudios y los métodos de enseñanza.

El primer tipo de decisión existe en los órganos de participación de la mayoría de los países. El segundo tipo de decisión sólo afecta a algunos países Dinamarca, Grecia, España, Irlanda, Austria, Portugal, Reino Unido (salvo Escocia), Liechtenstein y Noruega. Adoptan decisiones principalmente sobre el presupuesto de la escuela y son consultados también en el procedimiento de selección de director del centro.

El estudio de Eurydice, destaca también que, en la mayoría de los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE, se organizan cursos o seminarios, para formar a los padres. Estas actividades de formación tienen la finalidad de preparar a los padres, o a sus representantes, para implicarse mejor en la vida de la escuela, así como en la educación de sus hijos. Esta formación de padres viene impulsada, en ocasiones, por las propias Confederaciones de Padres. En Europa, especialmente la EPA.

También la OCDE se ha preocupado por la participación de la familia, en dos trabajos. En el primero de ellos se refiere a la implicación de los padres, familias y comunidades. En el segundo presenta el grado de participación de los padres y madres en las escuelas (Gil Traver, 1999), conscientes de los resultados que ofrece la investigación educativa, en la que se pone de manifiesto que la cooperación padres-escuela tiene un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos, por lo que es necesario fomentar las medidas que contribuyan a dicha colaboración. Como es lógico, la implicación de los padres con los colegios se mide por la participación en las distintas actividades que el colegio proporciona y ofrece.

El indicador que ha utilizado para la realización de este estudio informa sobre tres aspectos: el grado de información de los padres, la implicación de los padres en las decisiones del colegio y la participación de los padres en las actividades colegiales: en las de enseñanza-aprendizaje, en las actividades de apoyo y en las extracurriculares.

La preocupación por encontrar un cauce adecuado para la participación de los distintos sectores sociales está presente en varios estudios e iniciativas que se realizan auspiciadas por la Unión Europea.

La Red de Consejos Escolares Europeos (EUNEC)

El 18 de marzo de 2000 se constituyó en la ciudad de Lisboa (Portugal) la Red de Consejos Educativos Europeos (EUNEC)[12]. Dicha Red está integrada por diversos Consejos de los países europeos que, aunque con distintas denominaciones y competencias, constituyen órganos de participación y asesoramiento en materia educativa.

La finalidad de la EUNEC es servir de marco de referencia para el intercambio

de experiencias e información educativa entre los Consejos miembros, permitiendo y potenciando tanto la cooperación de los mismos, como la de esta Red con otras organizaciones de la Unión Europea relacionadas con distintos aspectos educativos.

En el ámbito temporal del Informe, ha de destacarse la celebración de la "Conferencia de Trabajo sobre Nueva Participación en Educación" que tuvo lugar en Bruselas (Bélgica) los días 22 y 23 de noviembre de 2001, y que entre otras se destacaron las siguientes conclusiones:

–A nivel central se considera básico para la aceptación por la sociedad de los cambios educativos el reparto de responsabilidades entre los interlocutores sociales y educativos. La participación social en el proceso de toma de decisiones fortalece la cohesión en la sociedad.

–A nivel de los centros educativos, se deberían fortalecer sus relaciones con la comunidad más cercana. La toma de decisiones a nivel local puede facilitarse consultando a los padres, alumnos y profesores en asuntos cruciales .

–Es conveniente establecer estructuras que permitan el diálogo entre toda la comunidad educativa, y asimismo, han de buscarse cauces de interacción con y entre los diferentes órganos de participación europea, fomentando la cooperación entre todos ellos.

En resumen, "La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre la escuela de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y a los profesores del centro, o bien pueden impedir que el centro

avance y generar conflictos. La participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños" (Comisión Europea, 2000: 40).

ÁREAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

“Estamos en condiciones de afirmar que lo que hacen y viven niños y niñas fuera de la familia tiene una enorme importancia educativa, de ahí la necesidad de continuidad y correspondencia en los procesos educativos y, de forma muy especial, entre familia y escuela” (Altarejos; Martínez Marín; Buxarrais y Bernal, 2004: 105). Están claras las ventajas de esta especial participación de los padres y la escuela, pero en qué áreas es más pertinente esta participación y cómo se puede hacer realidad es algo más problemático.

La investigación ha propuesto distintas formas y áreas en las que los padres pueden participar en la educación de sus hijos: algunas se refieren a la comunicación entre la familia y la escuela; otras, al apoyo que los padres pueden prestar a la escuela para la educación de sus hijos; o al fortalecimiento del rol educador de la familia y a la colaboración de los padres en la gestión de los colegios, respondiendo a consultas y participando en ciertas decisiones.

Sarramona (2004: 30) aboga por fijar primero los ámbitos de la educación escolar, y así, ir comprobando cómo pueden participar los padres en cada uno de ellos. Señala cuatro: “Planificación de la actuación pedagógica, en función de las necesidades individuales y sociales. Materialización de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje. Evaluación de los resultados. Orientación pedagógica y personal”.

Otros autores, como Michel (2002), afirman que en los países industrializados existe un amplio consenso sobre las cuatro funciones fundamentales de la escuela: transmisión de los conocimientos y de una cultura; desarrollo de la personalidad de los niños, educación en los valores éticos y la ciudadanía; preparación para una vida profesional (móvil e intercultural) y no únicamente en un trabajo preciso; y contribución a la igualdad de oportunidades (objetivo de equidad).

En este contexto, la escuela deberá definir su especificidad y desarrollar nuevas asociaciones, principalmente con los padres y las empresas. La sociedad en su conjunto deberá convertirse en una auténtica organización discente. En todo caso, esta relación debe fundarse en tres principios, según Pérez Testor (2001: 283): El conocimiento mutuo de la acción educativa de padres y profesores; la confianza entre ambos; y la cooperación e implicación. “La escuela se configura como tejido de continuidad del núcleo primario, al integrarse en el barrio y el entorno. Al mismo tiempo, deberá aumentarse la implicación familiar en relación con la escuela, no sólo formalizada por la participación activa de los padres en el seno de las instituciones educativas, sino también por la acción sociocultural conjunta.”

Swick (1997) afirma que las estrategias que han sido eficaces en promover una estrecha colaboración entre padres y maestros son aquellas que están relacionadas con las necesidades y los intereses de ambos agentes educativos. Y cuando esta circunstancia se produce, aumenta el nivel de éxito de los alumnos. Entre las mejores podemos destacar: las visitas a la casa de los alumnos, las conferencias, las escuelas de padres, la participación de los padres en el aula y en la toma de decisiones importantes, los programas educativos para los padres, las actividades educativas hechas en casa, y el establecimiento de nexos de comunicación entre la familia y la escuela.

Martiniello (1999), por su parte, resumiendo distintos estudios, sintetiza en cuatro modos la participación de los padres en la educación de sus hijos.

–Responsables de la educación de sus hijos: En este caso, los padres y la escuela se comprometen a establecer una comunicación y colaboración fluida. Los maestros que conocen mejor a las familias, sus valores y creencias, están mejor preparados para cooperar con ellas y adaptarse a las necesidades de sus hijos (Shartrand; Weiss; Kreider; López, 1997).

–Padres como maestros: Esta modalidad de participación supone que la influencia de las familias en el rendimiento es más efectiva cuando los padres actúan como agentes educadores. En la literatura sobre participación de los padres en la escuela, la relación con el rendimiento de los alumnos es una de las más estudiadas (Henderson y Berla, 1995). Otros estudios concluyen con una relación significativa entre el tiempo que los estudiantes dedican al estudio y a los “deberes” en casa, y el rendimiento académico que obtienen; y en esto los padres tienen mucho que aportar, especialmente si se preparan para la supervisión de esas tareas escolares. Esto supone que, por una parte, la escuela debe ayudar a los padres para que puedan ayudar a sus hijos, en la realización de las tareas escolares y por otra, que los maestros deben prepararse para trabajar con los padres.

–Padres como agentes de apoyo: Los padres apoyan las escuelas de sus hijos en múltiples formas: participando en la renovación o construcción de los edificios, donando libros para la enseñanza, financiando la compra de materiales educativos, preparando almuerzos para los niños o acompañándolos en las actividades fuera del colegio. Uno de los roles más tradicionales de participación de padres, tanto en los países desarrollados como en los en vía de desarrollo, es el AMPA, la Asociación de Madres y Padres. A veces esta participación da lugar a tensiones e incomprensiones entre padres y maestros, generando desconfianza, especialmente cuando las expectativas de unos y otros son distintas y desconocen mutuamente las condiciones y pensamientos de unos y otros. Hoy el debate se produce en los términos de Escuela y Padres trabajando juntos para mejorar la calidad de la enseñanza.

–Padres como agentes con poder de decisión: Los estudios sobre esta forma de participar no son coincidentes. Por una parte nos encontramos con algunos que ponen de manifiesto que la relación entre padres con poder de decisión en las escuelas y rendimiento escolar, no es determinante (Henderson y Berla, 1995; Chawkin, 1993) por otra parte, hay estudios que sí relacionan estos dos factores: Específicamente, la investigación señala que la participación de los padres en la supervisión, contratación y despido de los maestros mejora la asistencia de los maestros a la escuela.

Martiniello concluye que los programas de participación familiar deben formar parte de un repertorio de políticas educativas dirigidas a elevar la calidad de enseñanza. Estas políticas deben incluir componentes de formación de padres y maestros para la participación de la familia en la educación junto a referencias curriculares que proporcionen incentivos para elevar el rendimiento.

Entre las investigaciones que más aplicaciones y experiencias prácticas han motivado se encuentra la propiciada por Joyce Epstein (1992) que clasifica en seis los tipos de integración de los padres que se pueden fomentar desde las escuelas:

–Ser padres : Ayudar a los padres a establecer entornos familiares adecuados para el aprendizaje de sus hijos, y sugerir modos para apoyar desde casa su educación.

–Comunicarse: Diseñar formas efectivas de comunicación entre la escuela y la familia, sobre programas escolares y progreso de los niños: enviar trabajos a casa; avisos (agenda); información sobre proyectos escolares.

–Ser voluntario : Solicitar y organizar la ayuda y el apoyo de los padres, en distintas tareas de la escuela: dar información a otros padres, recabar fondos de ayuda para el colegio y otros padres, etc.

–Aprender en casa : Proporcionar información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos y alumnos con las tareas domiciliarias y otras actividades; informaciones sobre “deberes”; actividades para el verano; informaciones sobre cómo ayudarles a mejorar sus habilidades; etc.

–Toma de decisiones : Incluir a los padres en las decisiones, propiciando el trabajo de padres líderes y representantes en las AMPAs, los Consejos Escolares, y otros organismos que faciliten el compromiso activo de las familias y la escuela.

–Colaborar con la comunidad : Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para enriquecer los programas escolares, para ayudar a las familias, para el mejor desarrollo personal del alumno. Prestar servicios a la comunidad por parte de los estudiantes y de los padres y de la escuela (arte, música, teatro, otros ejes o contenidos transversales); informaciones sobre actividades comunitarias, para estudiantes, para familias, sobre servicios de salud, culturales, recreativos, de apoyo social, etc.

Sin duda, son muchas las posibilidades de colaboración que existen entre familia y escuela, y es muy conveniente ofrecerles distintas opciones, para que ellos elijan las que mejor se adapten a sus posibilidades de tiempo y circunstancias. Cuantos más cauces de colaboración se abran entre familia y escuela, cabe esperar que mejor será el rendimiento del alumno/hijo y su adaptación a la escuela.

Nosotros aportamos una forma más de particular eficacia. Nos referimos a la participación a través del Matrimonio Encargado de Curso. Esta figura del Matrimonio Encargado de Curso constituye una magnífica experiencia, debidamente contrastada, válida y fiable, de participación de los padres en la educación de sus hijos[13]. Esta participación expresa la necesidad y la conveniencia de que los dos ambientes más decisivos para la educación de una persona —familia y escuela— procuren una colaboración ordenada y armónica, en la que cada cual cumpla con sus peculiares responsabilidades, de tal forma que padres, profesores y alumnos, participen de un mismo proyecto y canalicen todas sus posibilidades a lograr que cada alumno sea, verdaderamente, protagonista activo de su propio proyecto personal de vida.

Desde nuestro punto de vista, esta participación de las familias en la educación de sus hijos está en su principio y quedan por descubrir y desarrollar múltiples formas, con intensidad variada, adaptadas a las características de las familias, de las escuelas, de los profesores y de los alumnos, pero todas ellas serán expresión cabal del derecho que las familias tienen, prioritariamente, a implicarse activamente en la educación de sus hijos, y a tener parte en todas las instancias que ejercen su influencia en esta educación.

---

[1] La Academia Internacional de Educación (AIE) es una asociación científica que promueve la investigación educativa, su difusión y la implementación de sus resultados. Fundada en 1986, tiene su sede en Bruselas en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes, y su centro de coordinación en la Universidad Curtin de Tecnología en Perth (Australia) www.Curtin.edu.au

[2] La traducción al español ha sido realizada por la Doctora Raquel-Amaya Martínez González, de la Universidad de Oviedo.

[3] El Banco Mundial define Capital Social como el conjunto de normas y vínculos que permiten la acción social colectiva. Capital Social no es sólo la suma de las instituciones que apuntalan una sociedad, sino que es el pegamento que las mantiene juntas. Para profundizar en este concepto se puede consultar la obra de Rober Putnam, profesor de Harvard y pionero en los temas de Capital Social, y la web www.worldbank.org/poverty/scapital

[4] Por ejemplo, en el estado de California, el Departamento de Educación, desarrollando los derechos de los padres recogidos en el capítulo 864 de los Estatutos de 1998, indica que los padres y los tutores de los alumnos inscritos tienen el derecho a ser incluidos en el proceso educativo y a tener al sistema a favor de sus hijos.

[5] Parents for Unity lanzó su programa en 1996 para promover la reforma educativa a través de la participación comunitaria. El programa está subvencionado por fondos de las fundaciones Edward W. Hazen Foundation y Liberty Hill Foundation. Las clases se imparten semanalmente en bibliotecas públicas, locales y ayuntamientos.

[6] La PTA fue fundada en 1897. Toda la información puede consultarse en www.pta.org

[7] El Departamento de Educación de Estados Unidos ha publicado en agosto de 2002: Cómo ayudar a su hijo durante los primeros años de la adolescencia. Dirigida a los padres con niños entre las edades de 10 a 14 años. Esta publicación forma parte de los objetivos del Gobierno de los EEUU para ofrecer a los padres las investigaciones científicas y la información práctica más reciente para ayudarles a apoyar a sus niños en casa y en la escuela. Esta publicación reúne una serie de orientaciones prácticas sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos con la Escuela.

[8] Este proyecto opera con fondos de un subsidio federal del Departamento de Educación de EEUU., el Subsidio para Mejoras en los Programas del Estado de California (California's State Program Improvement Grant) (CFDA 84.323A) como lo describe la Ley sobre Educación de las Personas con Discapacidades (IDEA).

[9] El código administrativo de New Jersey sobre educación especial (N.J.A.C. 6A:14) junto con la Ley Federal de Educación para personas con impedimentos (IDEA) conforman leyes que aseguran a los niños con impedimentos, una educación pública apropiada y gratuita en el entorno menos restrictivo posible. Una parte muy importante en dichas leyes confiere a los padres de familia el derecho a participar en la educación de sus hijos.

[10] Por ejemplo, en las zonas rurales de México, los padres de familia tienen un papel importante en la supervisión de la asistencia del profesorado a las clases. En el Perú, la ley requiere que las asociaciones de padres de familia impongan un derecho de matrícula mínimo a las familias de todos los niños, con excepción de las que son demasiado pobres. Estos derechos constituyen una proporción bastante significativa del presupuesto escolar y de casi todos los fondos discrecionales que se encuentran a disposición de la escuela. Las decisiones sobre el uso de estos fondos son tomadas conjuntamente por la asociación y el director o directora de la escuela.

[11] El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, es un centro académico —creado en 1964— de derecho privado, independiente, sin fines de lucro, y ligado a la Compañía de Jesús. Vinculado a la Universidad Alberto Hurtado y Coordinador de Reduc (Red latinoamericana de información y documentación en educación).

[12] Este resumen se encuentra en el informe del Consejo Escolar del Estado, a nivel nacional, referente al curso 2001-2002, ver bibliografía final.

[13] Para conocer con más detalle las características, funciones y demás aspectos de los Matrimonios Encargados de curso puede verse en Bernardo, Javaloyes, Calderero (2009): Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro. Madrid. Narcea, 2ª edición, págs. 217 y ss.

7

Asesoramiento motivacional a las familias

PERSONALIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO EDUCATIVO FAMILIAR

El asesoramiento que los profesores y tutores de un centro educativo deben proporcionar a los padres ha de ser personalizado, no sólo porque, en la medida de lo posible —y siempre que sea necesario— cada familia debe ser asesorada convenientemente sobre cada uno de sus hijos —lo cual no anula el valor del asesoramiento grupal—, sino también porque este asesoramiento ha de proporcionarse en función de los valores que más se corresponden con los principios constituyentes de la identidad personal (singularidad, apertura y originación), y las dimensiones en que se expresa (biológica, afectiva, intelectiva y volitiva).

Hemos procurado identificar situaciones ordinarias, para orientar desde ahí las actitudes de los padres y profesores, los defectos que se han de evitar y las características del ambiente familiar en el que las virtudes crecen y se arraigan de modo más natural. La tabla 7.1 muestra de modo sintético lo que desarrollamos en los epígrafes siguientes.

ASESORAMIENTO REFERIDO AL PRINCIPIO FUNDANTE DE LA SINGULARIDAD

Situaciones familiares ordinarias para motivar y educar mejor

A) Dimensión física: Lo que pueda hacer el niño que no lo hagan sus padres o sus profesores

■El objetivo es conseguir la autonomía física, ejercitándola: conocer sus limitaciones y posibilidades, en todas las manifestaciones propias de cada

DIMENSIONES DE LA PERSONA	PRINCIPIOS FUNDANTES DE LA PERSONA		
	SINGULARIDAD	APERTURA	ORIGINACIÓN
Voluntad	Enseñar a aprender a SER LIBRES, las virtudes propias del autodominio, físico, afectivo, intelectual. Capacidad de decisión y compromiso. Exigencia razonada de responsabilidad	Aprender las virtudes propias de la relación con los demás: paciencia, solidaridad, amistad, comprensión	Aceptar la vocación personal de cada uno, con libertad
Inteligencia	Enseñar a aprender a PENSAR Criterio propio	Aprender a trabajar en equipo Aprender a dialogar Aprender a preguntar Aprender a comunicarse con los demás y con Dios (si se es creyente)	Si se es creyente: conocer el plan de Dios para cada uno. Profundizar en las relaciones de Fe y Razón Saber tomar decisiones propias
Afectividad	Conocer la propia afectividad: autoestima, confianza, seguridad	Conocer y comprender la afectividad de los demás y ponerse a su servicio. Ayudarles a expresar emociones, pasiones y sentimientos Respetar a todos	Si se es creyente: trato frecuente con Dios, que acoge, que da seguridad, que impulsa los mejores sentimientos, y que guía la expresión de nuestro carácter propio y autónomo
Física	Cuidar los aspectos básicos de alimentación, higiene, sueño, salud	Cuidado de las cosas comunes: instalaciones, materiales de estudio, biblioteca, etc.	Si se es creyente: oración, cuidar la relación con Dios

Tabla 7.1. Acciones educativas en función de las constituyentes de la persona edad: la higiene personal, las comidas, el vestuario propio, en los juegos de equilibrio, habilidad, coordinación óculo manual, etc.

■Actitud de los padres: Mostrar confianza y dar seguridad. Firmeza siempre. Estar atentos, pero “mirando hacia otro lado”, todo su desarrollo, para diferenciar lo normal de lo raro, y entonces acudir a un especialista.

■Debe evitarse: La transmutación de padres en esclavos robots de servicio permanente. El hijo; no es un muñeco. Somos los padres; él no es un tirano.

■Ambiente familiar: Se ha de construir un ambiente agradable, que ni parezca un cuartel del ejército, ni unos grandes almacenes después del primer día de rebajas. En el hogar debe dar gusto estar, porque lo hacemos entre todos. En él, la madre es el punto de referencia, para dar ese “toque personal” familiar; y el padre es el primero en ayudar a construirlo. Armonía sin estridencias.

■Situación típica: Niño que quiere ayudar en la mesa llenando los vasos de agua, y los derrama; la madre o el padre se ponen nerviosos, por si los rompe, y le dicen: Eres un manazas… estáte quieto… no paras, trasto. Muy relajante para los padres, en el mejor de los casos, e inútil y negativo para el hijo, en todos los casos.

B) Dimensión afectiva:

La afectividad tiene sus reglas

■El objetivo es conseguir la autonomía afectiva : liberarse de los caprichos y de la tiranía de lo que me apetece, de lo que me gusta o no me gusta. Enseñarles a descubrir sus reacciones, para controlarlas: miedos, inseguridades, apego afectivo, agresividad, apocamiento…

■Actitud de los padres: Creer en sus posibilidades; mostrarse siempre serenos ante sus vaivenes afectivos. Hacérselo ver sin aspavientos y señalar el modelo de conducta a imitar.

■Debe evitarse: Caer en la trampa de que es pequeño y ha de aprender y "la vida le enseñará". Es pequeño; ha de aprender; y la vida le enseñará. Pero ha de crecer; debe tener la oportunidad de aprender, ahora; y la vida eres tú; no dejar pasar ni una sola oportunidad.

■Ambiente familiar: Exigencia, equilibrada con la comprensión y con la consideración de que este tiempo es tiempo de entrenamiento, en el que los errores y las equivocaciones sirven para aprender, no para etiquetar. Siempre se puede. Especial cuidado hay que poner en la reserva de la propia intimidad familiar y personal en todos los aspectos.

■Situación típica: El niño está delante de otras personas "llamando la atención" y por no "dar la nota" le consentimos su capricho. Lo primero siempre es antes. Las oportunidades para educar no siempre las llamamos; se presentan. Los hijos deben saber que para nosotros, ellos son más importantes que los convencionalismos sociales u otras cosas.

C) Dimensión intelectiva:

La curiosidad natural sale en nuestra ayuda, para acercarlos a la verdad

■El objetivo es impulsar el afán de saber . Siempre la verdad: Educar el estudio, la sinceridad (entrenamiento de la inteligencia); e impulsar el afán de descubrir cada día algo más de la realidad.

■Actitud de los padres: Valorar la verdad por encima de todo. Facilitar el ambiente de estudio: proporcionar y regalar libros, dedicar un tiempo diario a la lectura; estar siempre dispuestos a leer con los hijos, contar historias, antecedentes familiares, etc.

■Debe evitarse: Decir y no hacer. Dar órdenes porque sí, porque lo mando yo. No tener horario para que quepan más actividades, desde el estudio hasta la TV.

■Ambiente familiar: Dar ejemplo. Dejar hablar. Que cada cual pueda expresar sus opiniones y se entrene en el diálogo, en la importancia de escuchar las ideas de los demás y en descubrir sus puntos de vista.

■Situación típica: Padre que llega cansado a casa y se sienta a ver TV; madre que llega cansada a casa y se pone a trabajar, además, en la casa. Niño que elige ser padre. Cuando estamos cansados también educamos. Ellos nos tienen que ver hablar, leer, trabajar juntos en las tareas del hogar.

D) Dimensión volitiva:

El objetivo educativo es que los hijos y alumnos sean libres

■El objetivo es conseguir la autonomía personal , la autoeducación. Distinguir el

bien del mal, para elegir lo mejor, y poder hacerlo, porque se está entrenado. Educar la obediencia (entrenamiento de la voluntad).

■Actitud de los padres: Descubrir en cada hijo las posibilidades que encierra y permitirles que afloren con el entrenamiento educativo de todas las virtudes. Estar pendiente de que sea el hijo quien vaya adquiriendo virtudes y no sustituirle en esa tarea, que siempre es personal e intransferible. Ser consciente de que los hijos observan a toda hora y dar ejemplo alegre de autonomía personal.

■Debe evitarse: Impedir que los hijos vean a los padres cómo luchan por ser mejores. No pedir perdón. No colaborar en las tareas de la casa. Confundir libertad con hacer lo que me da la gana.

■Ambiente familiar: Ejercer la autoridad de tal modo que obedecer sea razonable, cuando cueste. Dar siempre razones y ser indulgente con los errores, pero inflexibles en la lucha por ser dueños de nosotros mismos. Así el clima de sinceridad y libertad enmarcarán toda la actuación familiar.

■Situación típica: Decir a todos lo que hay que hacer y no hacer nada. Cometer un error evidente (desorden, pereza, capricho…) y excusarlo: “cuando seas padre comerás huevos”. En éste y en todos los casos, cuando se hace algo que no está bien, se pide perdón y se rectifica. Educarse es tarea de toda la vida, y así deben verlo los hijos, sin desánimos estériles, ni tristezas añadidas por el trabajo que cuesta ser libre.

Líneas generales de acción educativa en relación con la singularidad

–Poner todos los medios para conocer a cada hijo en todas sus posibilidades y limitaciones, ayudándole igualmente a conocerse a sí mismo. Ir haciendo a cada alumno consciente de sus posibilidades y limitaciones, de acuerdo con su madurez, a fin de que tenga de sí mismo un autoconcepto y una autoestima realistas. Ayudar a cada hijo a aceptarse y a que entienda, si se es creyente, que así es como Dios ha querido que sea.

–Aceptar a cada hijo tal como es; esto no significa “soportarle” o “resignarse”, sino quererle en su singularidad, y que él lo note. Proporcionar a cada hijo la ayuda que necesita en función de sus características personales.

–Ayudar a los hijos a descubrir y asumir una escala de valores objetivos previamente determinados y vividos por los padres.

–Hacer posible que las relaciones en el hogar permitan el desarrollo de cada hijo de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal.

–Evitar comparaciones con otros hermanos, amigos... Respetar las diferencias individuales.

–Poner los medios para que los hijos puedan comprobar los aspectos positivos de su quehacer y encuentren espontáneamente alegría y satisfacción en el trabajo bien realizado.

–Ayudar a que entienda rectamente la libertad responsable. Darle toda la libertad de que sea capaz en su situación concreta (edad, madurez,...), inculcándole la responsabilidad inherente a cada acto libre. Evitar la sobreprotección o, por el

contrario, la indiferencia (abandono). No suplantarle en lo que tiene que hacer: darle autonomía en lo que desee hacer, y en cómo hacerlo.

–Respetar todo lo que a cada hijo le guste o prefiera, dentro de los límites que marca la ética. Respetar sus intereses de todo tipo, si entran en el campo de lo razonable.

–Ayudarles a entender que hay cosas, pocas, no opinables (respeto a la ley natural, perjuicios que causan el materialismo, hedonismo, relativismo...), no mediante el adoctrinamiento o los sermones, sino a través proposiciones razonadas dirigidas al descubrimiento personal de la verdad objetiva.

ASESORAMIENTO REFERIDO AL PRINCIPIO FUNDANTE DE APERTURA

Situaciones familiares ordinarias para motivar y educar mejor

A) Dimensión física: En este caso nuestro aliado es el juego de equipo

■El objetivo es enseñar el primer estadio de la solidaridad : los servicios materiales.

■Actitud de los padres: Dar ejemplo y crear ocasiones para practicar estos pequeños servicios, especialmente a los abuelos, si conviven con la familia algunas temporadas y siempre.

■Debe evitarse: Ocultar a los hijos situaciones de dolor o enfermedad, o limitaciones de los mayores.

■Ambiente familiar: En esta familia que estamos describiendo, los servicios materiales tienen premio. Al principio los harán con nosotros, como señal de que ya tienen edad para ayudar. Después les haremos ver cómo están de contentos los demás gracias a estas pequeñas cosas que nosotros les preparamos: prepara la mesa, hacer la cama, dejar la ropa sucia en su sitio, mantener la mesa de estudio ordenada y limpia, etc.

■Situación típica: Hacer excursiones juntos y distribuir los encargos y la preparación, o los entretenimientos durante el trayecto. Programar una visita a

un compañero enfermo, telefonearle. Aprovechar que algún hermano está enfermo, para hacerle compañía, ayudarle con las medicinas, etc.

B) Dimensión afectiva:

El respeto y el buen trato hacen la vida más agradable a los que nos rodean

■El objetivo es hacerles conscientes de que los demás son el objeto de nuestra amabilidad . Controlar las reacciones y ayudar a que los demás estén contentos.

■Actitud de los padres: Exigir un mínimo de reglas comunes a todos en la casa que favorezcan la expresión de las distintas sensibilidades de los hijos.

■Debe evitarse: La rigidez impositiva que impide la expresión de las distintas reacciones de los hijos y la dejadez ignorante que convierte la convivencia familiar en una selva.

■Ambiente familiar: Debe favorecer la expresión de la personalidad de los hijos, para conocerlos mejor y afinar en las orientaciones educativas personales de cada uno.

■Situación típica: Una ocasión estupenda para trabajar las manifestaciones afectivas en grupo la constituyen los juegos de mesa familiares. Ver la televisión juntos los partidos de fútbol, sobre todo si en la familia hay varios equipos rivales.

C) Dimensión intelectiva: Los demás también piensan

■El objetivo es conseguir el respeto y comprensión de las ideas de los demás.

■Actitud de los padres: Presentar las ideas de los demás como diferentes, pero no ridiculizarlas. Diferenciar siempre las personas de las ideas. El respeto no es sinónimo de aprobación. Implantar en la casa un clima de diálogo. Escuchar a los hijos y crear ocasiones en las que ellos puedan manifestar sus opiniones.

■Debe evitarse: La precipitación en los juicios y ser excluyentes.

■Ambiente familiar: Nuestro hogar debe acoger a los amigos de nuestros hijos. Es una ocasión estupenda para estar al servicio de los demás, de conocerles, de crear un ambiente de respeto.

■Situación típica: Programar películas de cine-fórum familiar. Permitir que conozcan a otros amigos en otros ambientes conocidos por los padres, en clubs, campamentos, etc.

D) Dimensión volitiva: Los demás también son libres y merecen respeto

■El objetivo es aprender a respetar a todos en su singularidad propia y diferente, y quererlos como son.

■Actitud de los padres: Alegrarse de que cada hijo sea diferente y ayudarle a reconocer la libertad de los demás y a buscar una excusa para sus comportamientos “intempestivos”.

■Debe evitarse: Juzgar a los demás con los criterios propios; proyectarse en los hijos y dejarse llevar por los propios sentimientos, haciéndoles “chantaje afectivo”.

■Ambiente familiar: Crear un ambiente en el que cada cual se sepa querido por ser quien es. Un ambiente de alegría por ser diferente y desarrollar lo que de original y distinto tiene cada hijo. Hablar siempre bien de todos, o callar.

■Situación típica: Llegar a casa cansado y hablar mal del jefe, de los compañeros de trabajo, de la suegra o de quien haga falta, para exculparse a uno mismo. Imponer a todos los de la casa los gustos propios, en programas de televisión, en ideas políticas, o en asuntos opinables.

Líneas generales de acción educativa

–Hablar con cada hijo o alumno frecuente y distendidamente de todo, no sólo de los aspectos académicos. No sermonear. Que él hable más. Escucharle.

–Hablar sistemáticamente con el tutor de sus hijos. No limitarse a los aspectos académicos. Hablar de sus intereses, de sus actitudes, etc.

–Conocer a sus amigos y el tipo de influencias que pueden tener sobre él.

–Ayudarle a que comprenda y practique la solidaridad.

–Comprenderle en su situación concreta y ayudarle a que sepa comprender a los demás en sus circunstancias y maneras de ser.

–Utilizar motivaciones positivas (animar, hacerle ver que es capaz, ayudarle en lo que pueda...), más que negativas o extrínsecas (castigos, regalos...).

ASESORAMIENTO REFERIDO AL PRINCIPIO FUNDANTE DE ORIGINACIÓN

El principio de originación personal está en la base de todos los principios fundantes de la persona, pues no se puede ser singular, ni abierto a la realidad si antes no se es, es decir, si antes no existimos. Como dijimos en el capítulo 2 al hablar de este principio, la persona no se ha autocreado, sino que ha sido creada —originada—, es, en fin, hija. Ahora bien, pueden distinguirse dos grados de filiación: una primera filiación familiar, cuyos protagonistas son los padres, y otra más profunda, anterior, que llamamos filiación divina, y que es el sustento y el origen de toda existencia.

Situaciones familiares ordinarias

A) Dimensión física: El cuerpo de nuestros padres y abuelos ha jugado un papel fundamental en nuestra existencia terrena

■El objetivo es educar la relación filial de nuestros hijos (agradecimiento por el don de la vida, respeto…), con detalles concretos en sus relaciones: buenas palabras, trato delicado, etc.

■Actitud de los padres: Estar muy cerca de los hijos y/o nietos, especialmente en los momentos en que peor lo estén pasando, como ocurre con una enfermedad o dolencia física, de forma que sean testigos de cómo se sacrifican por ellos cuanto sea necesario de modo gratuito.

■Debe evitarse: Dejar el tema fundamentalmente a las madres. No compartir con

los hijos y/o nietos experiencias físicas que sean dolorosas para ellos, como puede ser una enfermedad, etc.

■Ambiente familiar: Orden y limpieza en toda la casa. Enseñar el buen modo de comportarse y la higiene en las comidas y en el aseo personal.

■Situación típica: Responsabilizarse de la propia habitación y de sus cosas personales: libros, ropa, etc. Programar excursiones familiares al campo o a museos, en donde los padres y/o abuelos hagan notar la belleza de la naturaleza, del arte, etc. Agudizarles la capacidad de observación, haciéndoles ver la importancia que tiene cuidar los pequeños detalles.

B) Dimensión afectiva:

Nunca estamos solos. Nuestros padres y abuelos están siempre dispuestos a escuchar

■El objetivo es que el niño trate a sus padres y abuelos con su sensibilidad como expresión de la relación filial hacia ellos. Aprender de las actitudes y valores que éstos manifiestan en su relación con él: generosidad, comprensión, servicio humilde, capacidad de escucha …

■Actitud de los padres: Observar las reacciones de los hijos y comprobar cómo se dirigen a los abuelos, a mamá y a papá, procurando expresar todo lo que sienten, cuando se esté abatido y cuando se esté alegre, cuando se celebre una fiesta familiar y en cualquier ocasión.

■Debe evitarse: No escuchar a los hijos. Dar la impresión de que padres y

abuelos sólo están a su servicio para complacerles en sus caprichos y sacarles de apuros en sus problemas. Ser inflexibles, corregir con dureza y frialdad.

■Ambiente familiar: Naturalidad. Actitud de escucha. Compaginar la comprensión y amabilidad con la exigencia. Crear tradiciones familiares de las que los hijos se sientan orgullosos.

■Situación típica: Al final del día, después de la cena, por ejemplo , c ontar cómo ha transcurrido el día, con sus buenos o malos ratos, alegrías y preocupaciones. Hablar por turnos, pedir perdón cuando nos hayamos pasado en nuestra reacción, dar las gracias…

C) Dimensión intelectiva:

Conocernos mejor a nosotros mismos y a los que nos rodean

■El objetivo es examinar la relación con los distintos miembros de la familia, para incidir más en los aspectos positivos y corregir los negativos. Examinarse también a sí mismo todos los días con la misma finalidad, a fin de que vaya conociendo progresivamente sus puntos fuertes y débiles, que le permitan mejorar como persona.

■Actitud de los padres: Recordar y, en su caso, celebrar las efemérides familiares para mantener la unidad de la familia. Confiar en cada uno de sus hijos, y conseguir que les cuenten sus preocupaciones, para poder aconsejarles delicada y personalmente.

■Debe evitarse toda imposición y cualquier palabra o actitud que dificulte la

relación interpersonal

■Ambiente familiar: Participación de toda la familia en los planes a realizar. Esfuerzo de los padres por ser mejores cada día, por agradar a todos y cada uno de sus miembros. Hacerles partícipes también de sus experiencias. Contarles historias de los abuelos, de la propia infancia y de otros familiares.

■Situación típica: Realizar cine-fórum alguno de los días del fin de semana, y disfrutar juntos de una "tradición" familiar y escuchar las opiniones de todos respecto a la película, sin juzgar a las personas.

D) Dimensión volitiva:

Amar a los padres, abuelos y a todos los miembros de la familia

■El objetivo es amar a los distintos miembros que componen la unidad familiar .

■Actitud de los padres: Delicadeza y respeto por las decisiones de sus hijos. Alegrarse de la relación personal hijos-padres-abuelos-hermanos. ■ Debe evitarse: Toda imposición, así como las impaciencias. Dar la impresión de que hacer el bien es un "rollo".

■Ambiente familiar: Como la persona es una, algunos valores y hábitos operativos están presentes siempre y sirven para que las demás puedan desarrollarse: La primera es el orden, desde todas las expresiones posibles: material, estudio, amigos familia…; otra constante es la sobriedad, que permite ser dueño de uno mismo y tener a raya los caprichos. Siempre con alegría y buen humor. Cumplir el pequeño encargo hogareño que todos tienen asignado.

■Situación típica: Pedir a los hijos ayuden a los familiares más necesitados, empezando por los padres y los hermanos. Hacer referencias al amor a los abuelos y las gracias que le hemos de dar por la vida, por la naturaleza, por los dones recibidos…

Ejemplo de filiación divina: Situaciones familiares ordinarias

Dada la existencia de numerosas familias que, en su condición de creyentes, piden que sus hijos cursen la asignatura de Religión en las escuelas o centros a los que asisten, y desean así mismo transmitirles la fe que ellos tienen, parece justo incluir un ejemplo de filiación divina similar al de filiación humana que acabamos de ver, a fin de no verse discriminados por razón de sus creencias.

A) Dimensión física: Dios tiene ojos y cara, cuerpo y alma: Jesucristo

■El objetivo es educar la piedad de nuestros hijos, materializando las relaciones con Dios.

■Actitud de los padres: Estar muy cerca de los hijos al mostrarle la bondad de Jesucristo, enseñándoles las oraciones que aprendieron de pequeños, transmitiendo la fe recibida.

■Debe evitarse: Dejar el tema a las madres o cualquier imposición. El trato con Dios ha de ser siempre amable y libre.

■Ambiente familiar: Alegría y confianza. Se han de crear tradiciones y costumbres de las que los hijos se sientan orgullosos.

■Situación típica: Programar excursiones familiares al campo, en donde haya ermitas o santuarios de la Virgen, para poder rezarla de un modo especial.

B) Dimensión afectiva: Nunca estamos solos. Dios siempre está dispuesto a escuchar

■El objetivo es que el niño trate a Dios con su sensibilidad. Manifieste la piedad. Aprender de las reacciones de Jesús en el evangelio: obediencia, misericordia, cansancio, servicio humilde, amigo de sus amigos…Siempre predispuesto a curar y servir a los demás.

■Actitud de los padres: enseñar a dirigirse a Jesús en todo momento, cuando se esté abatido y alegre, cuando se celebre una fiesta familiar, cuando… Jesús es uno más de la familia.

■Debe evitarse: Dar la impresión de que Dios está a nuestro servicio para complacernos y sacarnos de apuros.

■Ambiente familiar: Naturalidad. Dios tiene cabida, como en el violinista en el tejado.

■Situación típica: Encomendar conjuntamente en familia a determinadas personas que lo necesiten, o al realizar un viaje...

C) Dimensión intelectiva: Se puede saber más de Dios y de la historia de Jesús

■El objetivo es aprender a tratar a Jesús en la oración y los sacramentos, especialmente en la Santa Misa.

■Actitud de los padres: Ejemplo y recordar las efemérides para mantener la llama encendida.

■Debe evitarse: Toda imposición y cualquier palabra o actitud que aparezca como obligación.

■Ambiente familiar: Ejemplo. Frecuencia de sacramentos de sus padres y esfuerzo por ser mejores cada día por agradar a Jesús y seguir formándose en su preparación religiosa.

■Situación típica: Asistir en familia a celebraciones Eucarísticas o de otro tipo, que tengan especial valor , por ejemplo, a las celebradas por el Papa, los obispos.

D) Dimensión volitiva: amar a Dios en la vocación que a cada uno le ofrece

■El objetivo es amar a Dios y aprender a descubrir y querer su voluntad. Reconocerlo en las circunstancias de cada día.

■Actitud de los padres: Delicadeza y respeto por las decisiones de sus hijos. Alegrarse de la relación personal hijos-Dios, aunque se desarrolle por caminos distintos a los de los padres.

■Debe evitarse: toda imposición, las impaciencias. Dar la impresión de que la virtud es un “rollo”.

■Ambiente familiar: Ejemplo. Como la persona es una, algunas virtudes están presentes siempre y sirven para que las demás puedan desarrollarse: La primera es el orden desde todas las expresiones posibles: material, estudio, amigos, familia; otra constante es la sobriedad, que permite ser dueño de uno mismo y tener a raya los caprichos. Siempre con alegría y buen humor.

■Situación típica: Pedir a los hijos que recen por una intención personal o familiar. Hacer referencias al amor de Dios y las gracias que le hemos de dar por la vida, por la naturaleza, por los dones recibidos…

Líneas generales de acción educativa

–Inculcarles la actitud de agradecimiento, a los padres y abuelos por haberles dado la vida.

–Crear un clima de confianza y respeto hacia los padres y abuelos.

–Si se es creyente, inculcar a sus hijos un sentido profundo de la filiación divina, que supone: hacerles ver que Dios es un Padre que le ama. Habituarles a que

piense con frecuencia que está siempre a su lado para ayudarle en todo; que nunca están solos.

CUESTIONARIO REFERIDO A LOS PADRES

Este cuestionario puede servir para la autoevaluación de los padres, y también como pautas para el profesor-asesor de cara a conocer los puntos de mejora de los padres y poder ofrecerles las orientaciones más convenientes.

Cuestiones relativas a la singularidad

•¿Aceptan los padres la manera de ser propia de cada hijo?

•¿Cómo se corrigen en casa sus defectos: siempre de modo autoritario, o de modo dialogado y razonado?

•¿Se ponen de relieve los aspectos valiosos de cada hijo, tanto o más que los negativos?

•¿Tiene cada hijo la impresión de que a sus padres les gustaría que él fuese distinto a como es? En consecuencia, ¿le gustaría al hijo cambiar su manera de ser?

•¿Respetan los padres su manera de ser?

•¿Le inculcan la actitud de que de las equivocaciones también se aprende?

•¿Dejo a cada hijo que sean ellos mismos, o los suplanto exigiéndoles hacer lo que yo quiero —padre y/o madre— en cosas opinables, que son la mayoría?

•¿Sobreprotejo a todos o alguno de mis hijos? o por el contrario, los tengo abandonados sin preocuparme de ellos ni de su vida e intereses?

•¿Doy a cada hijo toda la libertad de que es capaz en su situación concreta (edad, madurez, tipo de acto....), inculcándole la responsabilidad inherente a cada acto libre? ¿Le ayudo a entender rectamente en qué consiste la libertad responsable?

•¿Respeto todo lo que a él le guste o prefiera que sea opinable?

•¿Le ayudo, con argumentos adecuados a su madurez, a entender la falsedad del relativismo, materialismo y hedonismo, ya que pisotean la dignidad humana?

Cuestiones relativas a la apertura

•¿Hablo frecuente y distendidamente con mis hijos de todo, a solas en ocasiones, conjuntamente en otras, o me limito únicamente a los aspectos académicos?

•¿Nota cada hijo que me intereso por él, que le quiero a él en especial?

•¿Utilizo motivaciones positivas (animar, hacerle ver que es capaz, ayudarle en

lo que pueda...), o sólo negativas o extrínsecas (castigos, regalos...)?

•¿Dedico a cada hijo el tiempo que necesita?

•¿Hablo con su tutor asiduamente de todo?

•¿Conozco a sus amigos?

•¿Uso “mano de hierro en guante de seda” cuando he de corregirlo?

•Mi autoridad, ¿la impongo yo por ser padre, o la merezco por el prestigio de ser un buen padre?

•¿Le ayudo a tener un concepto claro de la solidaridad, y predico con el ejemplo?

•¿Le enseño a cuidar sus cosas? ¿a respetar el medio ambiente?

•¿Respeta a sus amigos y a los que no piensan como él?

Cuestiones relativas a la originación

•¿Perciben mis hijos el agradecimiento que debo a mis padres y a las personas mayores?

•¿Les ayudo a entender que la existencia personal es un regalo que hay que agradecer a los padres y a Dios?

•¿Les inculco la idea de un buen hijo tiene respeto a los mayores, tiene atenciones con ellos y disculpa sus errores?

PARA TERMINAR: LO QUE NOS PIDEN NUESTROS HIJOS

¿Qué valores inculcan los padres a sus hijos? ¿Qué es lo que a cada hijo “le vale”? A propósito de la conocida, anónima y acertadísima “Carta de un hijo a todos los padres del mundo”, que resume, a nuestro juicio, los puntos básicos de la función educadora con respecto a los hijos y alumnos, a la vez que sirve a profesores y preceptores como guía de lo que éstos han de informar a los padres, hemos insertado o añadido una serie de consejos y comentarios que aclaran mejor y explican cada uno de dichos puntos, tal como exponemos a continuación. Con frecuencia escuchamos de los jóvenes frases como las que siguen:

➢Ponte en mi lugar:

Ser empático con él: saber “conectar”. Tomar en serio a cada hijo/alumno. No tratarle como aun ser inferior que explica cosas de las que estamos de vuelta.

➢Respeta mi privacidad:

Para algunos padres, profesores y tutores, esto puede resultar difícil. Creen que todo lo que hacen los hijos o alumnos es asunto suyo. Sin embargo tienen derecho a su privacidad, de acuerdo con su madurez. Si existen señales de alerta que indican que puede haber problemas, padres y/o educadores pueden verse empujados a conocer esa privacidad hasta llegar al fondo del problema; pero de lo contrario, es aconsejable mantenerse al margen. El dormitorio de un adolescente y sus llamadas telefónicas deben ser algo privado. No es necesario que tenga que compartir con alguno de sus padres todas sus ideas o actividades.

Los hijos, adolescentes o no, requieren supervisión de los padres y los padres tienen derecho a saber dónde está su hijo y qué hace. Pero no hay que esperar a que le den todos los detalles ni a que los inviten a ir con él/ella. Hemos de respetar su intimidad y sus silencios, sin intentar hacerles hablar de algo que no quieran. No presionarlos y, a la vez, mantenerse receptivos para que el niño o joven sepa que puede contar con el apoyo de sus padres y educadores.

➢Trátame con la misma cordialidad con la que tratas a tus amigos:

Que seamos familia, o clase, no quiere decir que no podamos relacionarnos amigablemente también. Esto implica, además: informarle y mantenerse informado: La adolescencia, sobre todo, es a menudo una época para experimentar y, a veces, esto incluye comportamientos arriesgados. No eludir los temas relacionados con el sexo, las drogas, el alcohol y el tabaco. Si se conversa con cada hijo/alumno abiertamente sobre estos temas antes de que se vea expuestos a ellos, aumenta las probabilidades de que actúen de forma responsable cuando llegue el momento. Dejar que se explique, dar crédito a lo que dice, salvo cuando se tenga evidencia de lo contrario. Establecer la costumbre de que explique con quién sale y dónde podríamos buscarle en caso de necesidad.

Implica también la libertad y autonomía respecto al uso del tiempo libre, al uso del dinero, al horario de llegada a casa, o a la gestión de sus estudios hay que otorgarla en función de la responsabilidad demostrada. A mayor responsabilidad, mayor autonomía, y ante faltas de responsabilidad, restricciones de autonomía. De ahí la conveniencia de establecer reglas apropiadas. Hay que fijar normas y límites, pero a través del diálogo y la participación de los hijos, para que acepten y asuman los correspondientes compromisos. Aprovechar los acontecimientos que le ocurran para relacionarlos con objetivos de autoexigencia.

➢No me des siempre órdenes. Si me pidieras las cosas, en vez de ordenármelas, yo las haría antes y de buena gana:

Siempre que se le pida que haga algo, hemos de explicarle por qué se lo pedimos. Hemos de evitar expresiones como “porque lo digo yo” o “porque sí”. El padre debe hacer notar a sus hijos el esfuerzo de autoexigencia que ambos progenitores realizan. Es una magnífica ocasión para mostrar un ejemplo.

➢No cambies de opinión tan a menudo sobre lo que debo hacer. Mantén tu decisión:

No se debe mandar hoy una cosa y mañana otra contradictoria, porque evidentemente nos hará perder credibilidad. Cuando se toma una decisión hay que mantenerla. Previamente hay que razonarla pero, una vez tomada, deberemos mantenerla aunque cueste trabajo o sacrificio.

➢No me des todo lo que te pida. A veces pido para saber hasta dónde puedes llegar:

Hay que inculcarles desde pequeños el espíritu de sacrificio como medio ineludible para educar la voluntad, que es la gran olvidada de la educación actual. La persona que ejercita adecuadamente su voluntad es fuerte, recia, sobria, sabe autodominarse, tiene capacidad de aguante, no se hunde ante las dificultades y circunstancias adversas.

➢Cumple las promesas, tanto si son positivas (premios) como si son negativas (correcciones):

Los premios deben utilizarse sólo en casos o momentos de carácter especial, y

no habitual. Por otra parte, hemos de corregir siempre que sea necesario de modo amable, sin herir, a fin de que el hijo/alumno comprenda y asuma el error cometido para no volver a repetirlo.

➢No me compares con nadie, especialmente con mis hermanas o hermanos o compañeros aventajados:

Es importante evitar, tanto si les hacemos propuestas cuando si los censuramos, ponernos a nosotros mismos como modelos (“A tu edad yo...”) o poner como ejemplo a otras personas (“Mira a tu hermano o compañero como...”). Es injusto, ofensivo, y un camino seguro para conseguir su animadversión. En todo caso, compararle con él mismo (“Seguro que lo conseguirás, como cuando hiciste...”). En consecuencia, valorarle en relación a sus capacidades, posibilidades y circunstancias objetivas (evaluación criterial, tomando como criterio de referencia a él mismo, no a otros o a la media estandarizada)

➢No me corrijas en público. No es necesario que todo el mundo se entere:

En primer lugar, la crítica y la corrección deben combinarse con el uso frecuente de elogios reales. Es decir, ser capaz de ver también lo que hace bien, y decírselo. Por muy “desastre” que nos pueda parecer, es seguro que tiene también valores positivos que hemos de esforzarnos en reconocer. Además, como ha quedado indicado, es necesario corregir con mucho cariño. Por tanto la crítica debe ser serena y ponderada, sin precipitaciones y sin apasionamiento. Cuidadosa, sin ironía, sin sarcasmo, como se corregiría a un amigo. En caso de que rompa alguno de los compromisos o normas establecidas, hay que prever sanciones apropiadas y que den frutos educativos. Es inteligente tenerlas preparadas para que no sean resultado de la improvisación ni desproporcionadas. En todo caso, se puede pedir su opinión sobre la sanción que se ha pensado.

➢No me grites. Te respeto menos cuando lo haces:

Debemos mantener el control, no dejarnos llevar siempre por la ira, enfado, o agresividad, puesto que nos pueden llevar a dar órdenes que luego tendremos que corregir. Si nos engaña o falta a sus compromisos, no le debemos reñir con gritos y aspavientos, sino que hay que explicarle, con toda la calma de que seamos capaces, que ha faltado a nuestra confianza, por lo cual tendrá menos autonomía hasta que demuestre que es digno de ella. No aprovechar cualquier ocasión para sermonearles.

➢Déjame valerme por mí mismo. Si tú lo haces todo, nunca aprenderé:

Guerra al autoritarismo y a la sobreprotección. Fomentar la autoridad basada en el prestigio, el ejemplo, la firmeza, el diálogo y el espíritu de servicio.

➢Cuando haga algo malo, ayúdame a entenderlo. A veces, ni yo mismo lo sé:

Lo primero que deben hacer padres y profesores es entender ellos mismos que muchas cosas o actuaciones de los hijos/alumnos que ellos califican como “malas”, éstos no lo saben y hay que enseñárselo. A las personas mayores nos cuesta entender que aquellos han nacido sin saber nada, y que enseñarles a entender la realidad, el bien y el mal, constituye nuestra mayor responsabilidad. No debemos justificar castigos, o echarles en cara su mala conducta, sin antes tener la absoluta seguridad de que sabían que era mala.

➢Cuando estés equivocado en algo, admítelo: crecerá mi estima por ti y yo aprenderé a admitir mis equivocaciones:

Saber pedir perdón cuando nos equivoquemos o cuando, por falta de control personal, le gritamos o descalificamos. Vivir, y hacer vivir, que lo normal en las personas es equivocarse, y que sólo los sabios rectifican

➢Mantener una congruencia de vida:

Por ejemplo, no podemos pedir que sea ordenado si nosotros no lo somos. Empecemos, pues, por nosotros mismos. Ser tolerantes con las pequeñas cosas, (la ropa, el tatuaje, el pendiente.), y exigir en las fundamentales.

➢Cuando te cuento un problema no me digas “ahora no tengo tiempo para tus tonterías” o “eso no tiene importancia”. Trata de comprenderme y ayudarme:

Dedicar tiempo a estar juntos, compartiendo alguna actividad y conversando sobre ello (acompañarles a sus partidos o actividades extraescolares, al colegio, al cine, de compras, al fútbol…).

Compartir alguna preocupación personal con el hijo, pidiéndole su opinión (temas al alcance de su nivel madurativo: problemas de trabajo, de salud...), a fin de facilitar la comunicación entre ambos. Mostrar interés por todas sus acciones. No exigir, dar órdenes y desaparecer de la escena, leer el periódico o marchar de casa, desatendiéndose del hijo.

Disponer de muchísima paciencia. No debemos olvidar que ellos tratarán de imponer sus criterios y aprovecharse de nuestras debilidades. Debemos ser perseverantes, no claudicando nunca, y cuando nos veamos desbordados, pedir

ayuda a un profesional que nos oriente. Escuchar con atención lo que quieren explicarnos o preguntar. Concentrarse en lo que nos dicen. Hacerles alguna pregunta sobre lo que explican para demostrarles que realmente nos queremos enterar bien de sus preocupaciones o problemas. Hablar también de lo que les interesa a ellos. E igualmente, emplear el tiempo necesario para abordar los temas que nos interesan a nosotros.

➢Valora lo que he hecho bien y demuéstrame tu cariño:

Aunque sea su deber (como estudiar, o recoger su habitación). Fijémonos en los aspectos positivos. Cada hijo/alumno debe tener algún encargo que cumplir, tanto en casa (hacerse la cama, poner la mesa, limpiarla y recogerla después de cada comida, barrer, ayudar a sus hermanos más pequeños, etc.), como en la clase o colegio, en función de su madurez.

Para terminar, insistimos en que es preciso que cada uno elija libremente el modo que ha de conducirse y conducir su vida. Precisamente por ello, nos atrevemos a aconsejar a padres y educadores que para motivar mejor a los hijos y a los alumnos, tal vez pueda ser conveniente satisfacer los tres criterios siguientes:

–Seamos nosotros como a nuestros hijos y alumnos les gustaría que fuéramos.

–Seamos nosotros como quisiéramos que nuestros alumnos e hijos lleguen a ser.

–Tratemos a nuestros alumnos e hijos, desde pequeños, como queremos que sean.

Sólo así, acaso cada uno de ellos llegue a ser la persona que anhelamos que fuera, la persona que ellos mismos quieren ser, la mejor persona posible.

Referencias bibliográficas

Ainsworth, M. D. S. (1967): “The development of infant-mother attachment”, Review of Child Development Research, vol. 3, 1-84.

Altarejos, F. (Coord.) et all. (2004): “Familia, Valores y Educación”. En Santos, M. A., y Tourinán, J. M. (Eds.): Familia, Educación y Sociedad Civil. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, (pp. 89-136).

Álvarez, B. y Majmudar, J. (2001): “¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento?”, en Paper Series, 67, The World Bank. Human Development Department LCSHD.

Ayllón, J.R. (2005): Diario de Paula. Madrid: Bruño.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psycological Review. 84(2), 191-215.

— y Walters, R. H. (1963): Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial.

Barraca, J. (2000): La clave de los valores. Fundamentos y aplicaciones. Madrid: Unión Editorial.

Barrio, J. M. (1998): Elementos de Antropología pedagógica. Madrid: Rialp.

— (2003) Tolerancia y cultura del diálogo, Revista española de pedagogía, 224, 131-152. Bar-Tal, D. (1990): “Prosocial Behavior”. En Thomas, R. M. (ed): The Encyclopedia of Human Development and Education. Oxford: Pergamon Press.

Bateson, G. (1972): Pasos para una ecología de la mente. Buenos Aires: Carlos Lohlé. Bean, R. (2000): Como desarrollar la creatividad en los niños. Madrid: Debate.

Beltrán, J. y Pérez, L. (2000): Educar para el siglo XXI. Crecer, pensar y convivir en familia. Madrid: CCS.

Bernad, J. A. (2000): Estrategias de estudio en la Universidad. Madrid: Síntesis. Bernardo, J. (2000.5ª ed): Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Madrid: Rialp.

— (2007): Estrategias de aprendizaje. Madrid: Rialp.

— (Coord.) et all. (2011): Educación Personalizada. Principios, técnicas y recursos. Madrid: Síntesis-UNIR.

— y Bastarreche, J. (2004. 6ª ed.): Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Madrid: Rialp.

Bernardo, J., Javaloyes J. J. y Calderero, J. F. (2009. 3ª ed.): Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro. Madrid: Narcea.

Borkowski, J. (1990): “Self-Regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions and self-esteem”. En Jones, B. e Idol, L. Dimensions of Thinking and cognitive Instruction, Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.

Botkin, J.W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979): “Aprender, un horizonte sin límites”, Informe del Club de Roma. Madrid: Alianza.

Bowlhy, J. (1989): Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Buenos Aires: Paidós.

Bunge M. (2007): A la caza de la realidad. Barcelona: Gedisa.

Burón, J. (1993): Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Cabero, J. (2007): Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: McGraw-Hill. Clemes, H. y Reynolds, B. (1994): Cómo desarrollar la autoestima en el niño.

Coleman, J.S. (1966): Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

— (1987): “Families and schools”, en Educational Researcher, 16, (6), 32-38.

Collins, F. S. (2007): ¿Cómo habla Dios? La evidencia científica de la fe. Madrid: Temas de Hoy-Planeta.

Comisión Europea (2000): Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. Luxemburgo.

Coopersmith, S. (1974): Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. En R. H. Coop y K. White. Psichological concepts in the classroom. New York: Harper.

Corominas, F. (1991): Educar hoy. Madrid: Ediciones Palabra.

Crittenden, P.M. (1990): “Internal representation models of attachment relationships”, Infant Mental Health Journal, vol. 11.

Choza, J. (1988): Manual de Antropología Filosófica. Madrid: Rialp.

Christenson, S.L. (2001): Schools and families: creating essential connections for learning. New York: Guilford Press.

Deci, E. y Ryam, R.M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in

human behavior. New York: Plenum Press.

Delors, J. et all. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana. Draper, W. (1990): “Emotional Development”. En Thomas, R. M. (ed.): The Encyclopedia of Human Development and Education, Oxford: Pergamon Press.

Dweck, C.S. (1986): Motivational Proceses Afecting Learning. En American Psychologist, 41 (10).

Echeverría, J. (2002): “Internet en la escuela o la escuela en internet”? Revista de educación, nº extra 1.

Epstein, J. (1992): “School and Family Partnerships”. En Alkin, E. M. (eds.): Encyclopedia of Educational Research. Nueva York: Mac Millan.

— (2001): School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

— y Lijadoras, M. (1998): Sociedades de la Escuela-Familia-Comunidad en High School medias y secundarias: de teoría a la práctica, ERIC, ED423330.

Escámez, J. (1981): La formación de hábitos como objetivos educativos. Murcia: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.

— y Gil, R. (2001): La educación en la responsabilidad. Barcelona, Paidós.

Esparza, M. (2009): Amor y autoestima. Madrid: Rialp.

Espinosa, L.M. (1995): La participación de los padres en los programas escolares. ERIC, EDO- PS-95-13.

Faure, E. (1972): Aprender a ser. Madrid: Alianza Universidad-UNESCO.

Fezler, W. (1991): Imágenes creativas. Barcelona: Martínez Roca.

Festinger, L. (1954), “An Analysis of Compliant Behavior”, in Group Relations at the Crossroads, editado por M. Sherif, New York: Harper and Brothers.

Forment, E. (1989): “El concepto de persona”. En Tratado de Educación Personalizada, vol. 2. Madrid: Rialp.

Frankl, V. (1979): La idea psicológica del hombre. Madrid: Rialp.

— (1987): El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder

Friedrich A. Hayek, (1978): Los errores del constructivismo. http://www.hacer.org/pdf/ rev29_hayek.pdf [Consulta: 18 de agosto de

2010]FIZA.

García Garrido, J. L. (1996): “Familia y Educación: un enfoque internacional”. En Llorent, V. (Coord.): Familia y Educación. Un enfoque pluridisciplinar. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Sevilla.

— (2002): La sociedad educadora. Madrid: Fundación Independiente.

— Alejos, C. y Rodríguez, A. (eds.) (2001): Esquemas de Pedagogía Social. Pamplona: EUNSA.

García Hoz, V. (1987. 12ª ed.): Principios de Pedagogía sistemática. Madrid: Rialp.

— (Dir.) (1991): “Personalización educativa: Génesis y estado actual”. En Tratado de Educación Personalizada. Madrid: Rialp.

— (1993): “Introducción general a una pedagogía de la persona”. En Tratado de la Educación Personalizada, vol. 1. Madrid: Rialp.

— (1995): “Del fin a los objetivos de la Educación Personalizada”. En Tratado de la Educación Personalizada, vol. 3. Madrid: Rialp.

Gerstner, L.V. (1996): Reinventando la educación. Barcelona: Paidós.

Gervilla, E. (2002): Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Madrid: Narcea.

Gil Traver, F. (1999): Evaluación del funcionamiento de los Departamentos de Orientación por los profesores de Educación Secundaria. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gómez Borrero, P. (2000) La alegría. Barcelona: Martínez Roca.

Hanushek, E.A. (1986): “The economics of schooling: production and efficiency in public schools”. Journal of Economic Literature, 24.

Henderson, A. T. y Berla, N. (eds.) (1995): The Family is Critical to Student Achievement. Washington, DC: Center for Law and Education.

Hunt, T. (1997): Desarrolla tu capacidad de aprender: La respuesta a los desafíos de la era de la Información. Barcelona: Urano.

Hyman, H. y Singer, E. (1967): Readings in Reference Group Theory and Research. New York: The Free Press.

Icaza (1993): ”Una experiencia de encuentro entre la familia y la escuela”. Cuadernos de educación 2123. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Santiago de Chile.

Javaloy, F. (1996): La eterna búsqueda de la felicidad. En suplemento de “La Vanguardia”, de 6 de enero.

Kuhl, J. (1987): “Action control: The maintenance of motivational states”. En Halisch, F. y Kuhl, J. (Eds.), Motivation, intention, and volition. Nueva York: Springer-Verlag. Kurtz, B.E. (1990): “Cultural influence in children´s cognitive and metacognitive development”. En W. Schneider & F.E. Weinert (eds).

Lacasa, P. (1994): “Hacia una nueva escuela. Creencias y actividades del profesor”. En Bernard, J. A. (2007. 2ªed.): Modelo cognitivo de evaluación educativa. Madrid: Narcea. Lawson, M. A. (2003): “School-Family relations in context: Parent and Teacher perceptions of parent involvement”. En Urban Education, 38, (1), 77-133.

Lepper, D. y Greene, D. (1978): Overdue Divergent approaches to the study of rewards. En M. R. Lepper y D. Green (Eds.), The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lévitas, E. (1984a): Trascendance et intelligibilité. Ginebra: Labor et Fides.

— (1984b): Ethique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo. Paris: Le Livre de Poche.

Levine, L., Tuber, B., Slade, A. y Ward, M. J. (1991): “Mother’s mental representations and their relationship to mother-infant attachment”, Bulletin of

the Menninger Clinic, vol. 55, 4, 454-469.

López Quintás, A. (1993): El Arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa. Madrid: Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas.

Lyons-Ruth, H., Connell, D. B. y Grunebaum, H. U. (1990): “Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment”, Child Development, 61, 85-98.

Llano, A (2001): El diablo es conservador. Pamplona: Eunsa.

Mackay, M. y Fanning, P. (1995): Autoestima. Evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca.

Main, M., Kaplan, N. y Cassidy, J. (1985): “Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation.

Márai, S. (2005): La mujer justa. Barcelona: Salamandra.

Marchesi, A. (2005): “Fracaso escolar y cambio educativo”. En De Puelles, M. (Coord): Educación, igualdad y diversidad cultural. Madrid: Biblioteca Nueva.

Marcel, G. (1921): Lettre a Roger Troisfontaines (a propósito de su obra teatral Le coeur des autres). París: Grasset.

Marqués, P. (2000): “El Impacto de la Sociedad de la Información en el Mundo Educativo”.

— (2000): “Nueva Cultura, Nuevas Competencias para los ciudadanos”.

Martiniello, M (1999): “Participación de los padres en la Educación: Hacia una taxonomía para América Latina”. En Devolopment Discussion Paper, 79. Harvard Institute for International Development, Harvard University.

Maturana, H. y Varela, F. (1994): El árbol del conocimiento. Santiago: Universitaria. Mauro, M. y Rodríguez, A. (2005): “Educación: una cuestión de libertad”, Estudios sobre Educación, 8, 7-30.

McCrae, R. y Costa, P. T. (1988): “Do Parental Influences Matter? A Reply to Halverson”. Journal of Personality, 56, 2.

Mead, G. H. (1934): Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press.

Medina, R. (2001): “La familia como agente educador”, en Medina, R. y otros: Teoría de la Educación. Madrid: UNED.

Megías, E. (Coord.) (2002): Hijos y Padres: comunicación y conflictos. Madrid: FAD. Merino, C. (1985): Educación preescolar comunitaria. Experiencias de coparticipación padres/ profesores. Madrid: Maruega.

Michel, A. (2002): “Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades”, Revista de Educación, número extraordinario 2002, 13-23.

Montané, J. (1983): “Estudio del perfil de buenos y malos repetidores: algunas consideraciones sobre el fracaso escolar”. Infancia y Aprendizaje, 23.

Moore, R. (2004): Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education. Cambridge: Polity Press.

Moreno Meneses, P. (1989): “El concepto de persona”. En Tratado de Educación Personalizada, vol. 2. Madrid: Rialp.

Mosquera, D. (2004): Diamantes en Bruto I. Un acercamiento al trastorno límite de la personalidad. Manual informativo para profesionales, pacientes y familiares. Madrid: Pleyades.

Musitu, G. y Pascual, V. (1982): “Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia”, Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía, IV. Tarragona: Universitas Tarraconensis.

Naval, C. y Laspalas, J. (2000): La educación cívica hoy. Pamplona: Eunsa.

Navarro, M.J. (2002): “Luces y sombras de la escuela actual: la escuela ante los retos de la postmodernidad”, Educación XXI, 4, 201-238.

Olsen, G. y Fuller, M. L. (2003): Home-school relations: working successfully with parents and families. Boston: Allyn and Bacon.

Ontoria, A. y otros (1999): Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Madrid: Narcea. Oñate, P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001): La educación moral del ciudadano de hoy. Barcelona: Paidós.

— y Saura, P. (2003): Conflicto en las aulas. Barcelona: Ariel.

Palacios, J. y Oliva, A. (1991): Ideas de madres y educadores sobre la educación infantil. Madrid: MEC.

Peccei, A. (1979): “Aprender, un horizonte sin límite”. Prólogo del informe del Club de Roma. Madrid: Santillana.

Pérez de Pablos, S. (2003): El papel de los padres. Madrid: Aguilar.

Pérez Juste, R. (2002): Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

Pérez Serrano, G. (2000): “Derechos humanos, sociedad civil y educación para la ciudadanía”. En López-Barajas, E. y Ruiz Corbella, M. (Coords) Derechos Humanos y Educación. Madrid: UNED.

Pérez Testor, C. (Comp.) (2001): La familia: nuevas aportaciones. Barcelona: Edebé. Philippe, J. (2007. 10ª ed.): La libertad interior. Madrid: Rialp.

— (2008): Llamados a la vida. Madrid: Rialp.

Polaino-Lorente, A. (1996): Enseñanza de las virtudes personales y cívicas en las escuelas públicas y privadas, en VV.AA. El mundo de los valores y la educación cívica hoy. Universidad Católica de Puerto Rico.

— (1997a) “Apego y educación temprana”. Comunidad educativa, 244, 12-14.

— (2001): El desarrollo de la identidad sexual en los varones: líneas de actuación para el tercer milenio. Simposio Internacional de Educación “La educación de varones y mujeres en el tercer milenio. Entre el código genético y el código social”. Centro Universitario Villanueva. Madrid.

— (2002): “Padres y profesores como agentes motivadores del niño”, del Curso dinámica de la comunicación padres e hijos. Instituto de Ciencia para la Familia. Universidad de Navarra. Pamplona.

Poveda (2002): La Economía de la Educación: fundamentación histórica y situación actual. Una implicación práctica. Tesis doctoral. Universidad de

Navarra. Pamplona. Pressley, M. y otros (1990): “A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them”, Educational Psychology Review, vol. 2. num. 1.

Pryor, C. (1994): “Vinculación de la Familia-Escuela y éxito del estudiante”. ERIC, ED374369.

Purkey, W. W. (1978): Inviting School Success: A Self-concept. Approach to Teaching and Learning. Belmont, CA: Wadsworth.

Ramírez Salguero, I. y Herrera Clavero, F. (2009): Autoconcepto. Instituto de Estudios Ceutíes, Universidad de Granada. www.ugr.es

Redding, S. (2000): “Familias y Centros escolares”. Serie de Prácticas Educativas, 2, UNESCO. Rodríguez Neira, T. (2001a): “Cultura, sociedad y educación: situaciones y problemas actuales”. En Medina, R. y otros (2001) Teoría de la Educación. Madrid: UNED.

— (2001b) “Consideración dinámica de la educación”. En Medina, R. y otros (2001), Teoría de la Educación. Madrid: UNED.

Rollins y Thomas (1979): “Parental support, power and control techniques in the socialization of children”, en W. R. Burr et al. (Eds.): Contemporary Theories About The Family, vol. 1. New York: The Free Press.

Rosenberg, M. (1989): Society and the adolescent self-image (Revised edition).

Middletown, C. T.: Wesleyan University Press.

Ruiz Corbella, M. (2002): “Aprender para el cambio: la educación ante un nuevo siglo”, En Bouché Peris, H. y otros. Antropología de la educación. Madrid: Síntesis.

Ruíz De La Peña, J. L. (2009): Antropología teológica fundamental. Madrid: Sal Terrae. Ryan, R. y Connell, J. P. (1990): “Mastery Motivation”. En Thomas, R. M. The Encyclopedia of Human Development and Education. Oxford: Pergamon Press.

Sarramona, J. (2004): “Participación de los padres y calidad de educación”, Estudios sobre Educación, 6, 27-38.

Sartori, G. (1988): Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid: Taurus.

Shartrand, A., Weiss, H., Kreider, H. y López, M. (1997): New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement. Cambridge, MA: Harvard University. Sroufe, L. A. (1985): “Attachment classification from the perspective of infant caregiver relationships and infant temperament”, Child Development, 56. 1-14.

Sullivan, H.S. (1974): La teoría interpersonal de la psiquiatría. Buenos Aires: Siglo XXI. Swick, K. (1997): Los pactos entre padres y maestros. ERIC, EDO-PS-97-16.

Tedesco, J. C. (1995a) “Tendencias actuales de las reformas educativas”, Lectures, 3. Ginebra: OIDEL.

— (1995b) El nuevo pacto educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.

Thibon, G. (1976. 4ª ed.): La crisis moderna del amor. Barcelona: Fontanella.

Tobias, S. (1979): “Anxiety research in educational Psychology”, Journal of Education Psychology, 71.

Touriñán, J. M. (2004): Familia, Educación y Sociedad Civil. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

University Illinois, Chicago (1995): Project FLAME.

Van den Boom, D. C. (1994): “The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants”, Child Development, 65, 1457-1477.

Vargas Aldecoa, T. y Polaino-Lorente, A. (1996): La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo. Madrid: Pirámide.

Vázquez, G., Sarramona, J. y Vera, J. (2004): “Familia, Educación y Desarrollo

Cognitivo”. En Santos, M. A. y Tourinán, J. M. (Eds.) Familia, Educación y Sociedad Civil. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Watzlawick, P. (1981): ¿Es Real la Realidad? Barcelona: Herder.

Wenar, C. (1990): “Self Control”. En Thomas, R. M. (ed.): The Encyclopedia of Human Development and Education. Oxford: Pergamon Press.

Wilmore, E. (1995): “When your child is special”. Educational Leadership, 52, 4. Yepes Stork, R. (2001): Entender el mundo de hoy. Madrid: Rialp.

Zubiri, X. (1986): Sobre el hombre. Madrid: Alianza Editorial.

Colección

EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

AEBLI, H.: 12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.

– Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.

AINSCOW, M.: Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.

– Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.

AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.

AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.

ALSINA, À. y PLANAS, N.: Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible.

ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.

ASSMANN, H.: Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente. Prólogo de Leonardo Boff.

BARBOSA, E. F. Y MOURA, D. G.: Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.

BAUDRIT, A.: Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento.

BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.

BERGE, Y.: Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.

BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.

BERNAD, J. A.: Modelo cognitivo de evaluación escolar.

BERNARDO CARRASCO, J.: Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro.

—y JAVALOYES SOTO, J. J.: Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias.

BISQUERRA, R.: Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.

BLANCHARD, M.: Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la innovación educativa en El Salvador.

BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.

BOZA, A. y otros: Educación, investigación y desarrollo social.

BRUNER, J. S.: El proceso mental en el aprendizaje.

CERRO, S. Mª: Grafología pedagógica. Aplicada a la orientacion vocacional.

CROZIER, W. R.: Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.

DAY, Ch.: Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.

DAY, Ch. y GU, Q.: Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una in~uencia decisiva en la vida de los alumnos.

DURAN, D.: Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando.

ECHEITA, G.: Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.

ESCARBAJAL FRUTOS, A.: Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.

ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos.

FERMOSO, P.: Manual de la economía de la educación.

FOUREZ, G.: La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.

– *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista.*

FRANCESCATO D., TOMAI, M. y MEBANE, M. E.: Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas.

GERVILLA, A.: Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños.

– *Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.*

GERVILLA, E.: Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.

GÓMEZ-CHACÓN, I.: Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.

GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.

GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: Introducción a la historia de la Logopedia.

HANSEN, D. T.: El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.

HERNÁNDEZ, P.: Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.

HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.

HOUGH, M.: Técnicas de orientación psicológica.

HUSÉN, T.: La escuela a debate. Problemas y futuro.

HUSÉN, T. y OPPER, S.: Educación multicultural y multilingüe.

JACOBS, H. H.: Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio.

JENSEN, E.: Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.

KEOGH, B. K.: Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora.

KLENOWSKI, V.: Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional.

LLOPIS, C. (coord.): Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?

MARCELO, C. y VAILLANT, D.: Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?

MARCO STIEFEL, B.: Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.

MARDOMINGO, M.ª J.: Psiquiatría para padres y educadores.

MARTÍN, M.: Semiología de la imagen y pedagogía.

McCLELLAND, D.: Estudio de la motivación humana.

MEMBIELA, P. (ed.): Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.

MONEREO, C. y POZO, J. I.: La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites.

PERPIÑÁN, S.: La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela.

PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.

PÉREZ SERRANO, G.: Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.

PINAR, W. F.: La teoría del Curriculum. Estudio introductorio de José María Garduño.

POEYDOMENGE, M. L.: La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.

POSTIC, M.: La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.

POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: Observar las situaciones educativas.

– *La relación educativa.*

POVEDA, L.: Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.

– *Texto dramático. La palabra en acción.*

QUINTANA, J. Mª: Pedagogía familiar.

RAY, W.: Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.

RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.

ROSALES, C.: Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.

RUIZ, J. M.ª: Cómo hacer una evaluación de centros educativos.

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.

SCHWARTZ, B.: Hacia otra escuela.

SOUSA, D. A. (Ed.): Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación. Prólogo de José Antonio Marina.

STAINBACK, S. y W.: Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.

TARDIF, M.: Los saberes del docente y su desarrollo profesional.

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.

TENBRINK, T. D.: Evaluación. Guía práctica para profesores.

TITONE, R.: Psicodidáctica.

URÍA, M.ª E.: Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.

VAILLANT, D. y MARCELO, C.: El ABC y D de la Formación Docente.

VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M.L.: Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo.

VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas.

WHITAKER, P.: contextos educativos.

ZABALZA, M. A.: Calidad en la Educación Infantil.

– *Diseño y desarrollo curricular.*

– *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarollo profesional.*

NARCEA. S.A DE EDICIONES, 2016

Paseo Imperial. 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Fotografía de la portada: IngImage

ISBN papel: 978-84-277-2098-5

ISBN ePdf: 978-84-277-2099-2

ISBN ePub: 978-84-277-2245-3

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en el que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.